



**EDUCAÇÃO EM/PARA
OS DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADE, ÉTICA E
CIDADANIA**

Cristiane Maria Nepomuceno
Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Tania Serra Azul Machado Bezerra
Witembergue Gomes Zapparoli
(orgs)



EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE, ÉTICA E CIDADANIA

Cristiane Maria Nepomucemo
Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Tania Serra Azul Machado Bezerra
Witembergue Gomes Zapparoli
(orgs)

ETHOS
editora

©2015 Ethos Editora Ltda. Todos os direitos reservados – é proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo Art. 184 do Código Penal.

Diagramação e Projeto Gráfico: Max Dimes
Organização: Camila Rodrigues da Silva e José Edilmar Sousa
Capa e Preparação: Witembergue Gomes Zaparoli

Conselho Editorial

Prof. Dr. Benedito G. Eugênio (UESB)
Profa. Dra. Célia Maria Machado de Brito (UECE)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomucemo (UEPB)
Prof. Dr. Fernando Jorge Pina Tavares (UNILAB/BA)
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)
Profa. Dra. Maria Lúcia P. Sampaio (UERN)
Prof. Dr. Miguel Dias (UNILAB/CE)
Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco (UNILAB/CE)
Profa. Dra. Tania Serra A. M. Bezerra (UECE)
Prof. Dr. Marcelo Pustilink de Almeida Vieira (UFMS)
Profa. Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires (IFPB)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFMG)
Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (UFMA)
Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (UFMA)
Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (UFMA)



Editora Ethos - Rua Tupinambá 862 Jardim São Luis, CEP:
65913-050. Imperatriz - Maranhão. Tel: (99)99147-2048
www.ethos-editora.com / ethoseditora@outlook.com

Alessandra Saraiva de Sousa
Bibliotecária – Universidade Federal do Maranhão
CRB 505/13

F745a Fórum Internacional de Pedagogia (8:2016:Imperatriz, MA)

Ebook [recurso eletrônico] / Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. Imperatriz, UFMA, CCSST, 2016 / Cristiane Maria Nepomucemo, Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Tania Serra Azul Machado Bezerra, Witembergue Gomes Zaparoli (orgs). – Imperatriz: Ethos, 2016.

Disponível em: fipedbrasil.com.br

2611 páginas

ISBN 978-85-66425-11-6

1. Educação - 2. Direitos humanos. 3. Diversidade. 4. Ética. 5. Cidadania. I. Título.

CDU 37 (063)

SIM. SOMOS PROFESSORES

Sim. Somos Professores. Esta é a nossa profissão.
Profissão com uma função relevante.
Não é um dom inato, ou simplesmente uma missão.
Nosso trabalho é ação formativa a cada instante.

Sim. Somos professores e não queremos discursos falaciosos.
Queremos, precisamos de dignidade e respeito.
Somos profissionais da educação dos homens , processos laboriosos.
Educação:Direito de todos. E condições justas para fazê-la é nosso direito.

Sim. Somos professores e não queremos apenas palavras honrosas.
Merecemos um honroso tratamento todos os dias de nossa labuta.
Neste tempo em que somos alvo de ações medíocres e ardilosas.
Sim. Somos professores. Somos gente e estamos na luta.

Dia dos professores? Parabéns professores? Não somente.
Usemos nossa voz que educa dia a dia meninos e meninas desta nação.
Denunciemos, reivindicamos ser tratados dignamente.
Somos nós professores? Demos nosso grito contra toda forma de opressão.

Neste dia façamos sim as devidas homenagens aos nossos pares.
Também nesta sociedade gritante de oprimidos e opressores.
Mas brigemos também por nós e pela educação de milhares.
Gritemos e façamos ecoar nossa voz profundamente.
Se perguntarem quem pensam que somos querendo nos calar!
Digamos. Somos nós mesmos quem lutamos diariamente.
Razão porque merecemos respeito. Sim. Somos professores.

Orgulhosamente, PROFESSOR José Edilmar de Sousa
15 de outubro de 2016

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e
rejeição a qualquer forma de discriminação.
Movo- me como educador porque primeiro
movo-me como gente
(Paulo Freire)*

PREFÁCIO

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA. J. G. **Grande sertão**: veredas.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Em torno da temática “Educação em/para Direitos Humanos, Diversidade, Ética e Cidadania”, em meio a textos de excelentes qualidades e, também, mediante à efervescência do debate sobre a educação superior no Brasil e às múltiplas contradições educacionais, políticas, jurídicas e econômicas que tem assolado os poderes nesse país é que fomos desafiados e incumbidos da responsabilidade de prefaciar tão importante coletânea.

Agradecemos pela confiança ao professor doutor Witembergue Gomes Zaparoli (Coordenação Geral do Evento) e aos demais membros da Comissão Organizadora e, pelo honroso convite, agradeço às professoras doutoras Tânia Serra Azul Machado Bezerra e Cristiane Maria Nepomuceno (Presidência da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP), entidade responsável pela realização dos Fóruns Internacionais de Pedagogia (Sessão brasileira e estrangeira). Ressaltamos a colaboração dos professores (as) envolvidos no VIII Fórum Internacional de Pedagogia que foi de suma importância para a concretização do evento e elaboração deste e-book.

A presente coletânea é composta de textos advindos de debates conferências, grupos de trabalho, palestras, mesas-redondas, oficinas, minicursos e demais atividades em torno da Pesquisa em Pedagogia, Educação e áreas afins, produto resultante do VIII Fórum Internacional de Pedagogia (VIII FIPED), realizado na

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *Campus* de Imperatriz/MA, em parceria com diversas IES da região Tocantina, no período de 09 a 12 de novembro de 2016, com apoio financeiro de instituições como a CAPES e FAPEMA.

Ao aceitar o convite de ser neste ínterim a voz de muitos e, principalmente, dos Organizadores/Realizadores, anteriormente mencionados, remetemo-nos à epígrafe deste prefácio para enfatizar a coragem e ousadia deste seletto grupo ao conduzirem, num cenário de contenção de gastos, de ameaças de toda ordem realizar um evento do porte do VIII FIPED. Há gestos que nos emocionam e um deles que fazemos questão de registrar foi este advindo dos Organizadores/Realizadores que abdicarem de uma tarefa inerente as suas funções e indicarem o meu nome para redigir este Prefácio.

Para contextualizar a grandeza do gesto peço licença aos leitores para que de forma breve, possamos nos transportar ao ano de 2008 e ao lugar de quem vivenciou o surgimento deste Fórum, que já nasceu grande, mesmo tendo sido gestado num *Campus* de interior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), IES ainda pouco conhecida, por está localizada numa pequena cidade do interior, denominada Pau dos Ferros.

Na condição de uma das Organizadoras do I FIPED, do qual decorreu a criação e instalação da AINPGP, cabe-nos ressaltar o papel desse Fórum e dessa entidade que tem pautado essa luta em prol da pesquisa, anualmente, no Brasil e pelas andanças no Exterior, com edições em países como Portugal, México, Costa Rica e Cabo Verde. Por isso, não poderia deixar de mencionar aqueles que nos precederam nessa luta. Referimo-nos aos professores doutores Valdir Heitor Barzotto e Antônio Joaquim Severino, ambos da USP, hoje membros de honra da AINPGP e pioneiros na defesa da pesquisa na graduação, na pós-graduação e no ensino médio, respectivamente. Menciono esses pesquisadores como aqueles que se destacaram na defesa da pesquisa como uma atividade inerente à atividade humana, que possa ser entendida como um direito a ser

exercido, um espaço que, paulatinamente, precisa ser conquistado.

Portanto, é com imensa satisfação que tenho em mãos uma obra que dá continuidade à sequência de muitas outras, que nos acompanha desde a primeira edição do FIPED, que tivemos a preocupação de organizar e publicar um livro (formato impresso), sob o título “Investigações pedagógicas: reflexões sobre experiências educativas” (RODRIGUES, SAMPAIO, PEREIRA, BESSA, 2011), financiado por Edital com recursos captados na Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Norte (FAPERN/RN), tendo sido composto de trabalhos advindos das mesas redondas e de Grupos de Trabalhos (GTs) do I FIPED. E hoje o nosso contentamento em saber que as gestões da AINPGP que nos sucederam têm trabalhado junto aos coordenadores de edições anteriores e da REALIZE, dando continuidade a publicação deste livro (formato E-Book).

Este E-book está organizado em seis partes ou eixos temáticos com textos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), de diferentes regiões do Brasil, e trazem à tona em especial resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de grupos de pesquisa institucionalizados em suas instituições de ensino superior de origem e referendados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e de Programas de Pós-graduações do Brasil e Exterior, o evento conta com muitas IES marcando presença e trazendo contribuições ao VIII FIPED, com destaque para a participação da *Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*, da *Universidade do Estado do Maranhão (UEMA)*, da *Universidade Federal de Tocantins (UFT)*, da *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, da *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*, da *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*, da *Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*, da *Universidade Federal do Ceará (UFC)*, da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*, da *Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, da *Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*, da *Universidade de São Paulo (USP)*, da *Universidade de Brasília (UnB)*, da *Universidade do Estado do Pará (UEPA)*, da

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Paraná (PUC/PR), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/BA), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), da Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP), do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), da Faculdade Alves Farias (ALFA/GO), da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA), da Prefeitura Municipal de Altamira (PMA/PA), da Escola Superior de Teologia (EST/RS), da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), Faculdade de Imperatriz (Facimp/DeVry), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), do Centro Universitário UNIVATES, da Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC), da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, da Universidad Veracruzana/México, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade do Chile, da Universidade de Açores, dentre outras.

O escopo da obra é composto por seis eixos temáticos:

(i) trata da **Formação e trabalho docente** que englobam aspectos da relação entre o trabalho docente e a formação, seja esta inicial, continuada, em espaços escolares e/ou não escolares, do campo ou da cidade, de modo que este eixo abarca variados temas como o ensinar-aprender, a inclusão, aspectos étnico-raciais, as competências e os saberes necessários à formação, a profissionalização docente, dentre outras discussões que se imbricam na formação/trabalho pela/na pesquisa;

(ii) remete às **Reflexões e práticas pedagógicas** que emanam discussões advindas da didática como campo de conhecimento, das práticas pedagógicas involucre pela mediação pedagógica, das dificuldades destas decorrentes,

das nuances da identidade, da memória, da afetividade, da criatividade, além de enfatizar as contribuições do estágio supervisionado para formação profissional. Desvelam temáticas que estão imbuídas de saberes, acerca do planejamento, da avaliação, da interdisciplinaridade em inter-relação com o currículo e com as ferramentas e estratégias utilizadas no processo de escolarização, em função de suas implicações para o ensino;

(iii) focaliza as **Linguagens, comunicação e educação** com textos que trazem à tona as diferentes perspectivas para o letramento, oralidade e escrita, no ensino de línguas (materna e estrangeiras), evidencia o papel do professor, do leitor, da biblioteca escolar, da literatura, dos hipertextos com seus contributos para a pesquisa; (iv) discute a **Diversidade e culturalidade** com pesquisas que se completam em torno de discussões de temas como: interculturalidade, presença do negro na educação, saberes indígenas, corpo, movimento, sexualidade, relações de gênero, movimentos sociais, que emergem da memória, da cultura popular em suas mais diversas manifestações culturais;

(v) enfatiza a **Ciência, tecnologia e saúde** que apresenta resultados de pesquisas que envolvem o meio ambiente, a pedagogia e a brinquedoteca hospitalar, tutoria em diversificados ambientes virtuais, recursos didáticos e simulações virtuais que favorecem à aprendizagem da ciência, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) e saúde, dentre outros;

(vi) analisa a **Políticas Públicas, ética e direitos humanos** tendo como foco analítico temas emergentes, a exemplo da constituição dos sujeitos, seja numa perspectiva para a diversidade ética, seja para sua atuação ética na perspectiva da gestão.

Os artigos nos conduzem a conhecer a análise de programas,

propostas e políticas públicas voltadas para as mulheres, adolescentes, LGBTQs, violência sexual e simbólica, bullying, dentre outros, demonstrando, por fim, a relevância de pesquisas que nos conduzam a repensar a ética, a cidadania e à defesa dos direitos humanos.

A presente obra apresenta como fio condutor a convicção de que sem pesquisa não há bom ensino e nem extensão. Como defensores desta convicção, os organizadores do VIII FIPED prolongam cada uma dessas partes indo além das reflexões que emanam dos artigos que constituem o livro, referendadas por perspectivas teóricas e dados empíricos múltiplos, revelando equilíbrio e boa discussão em cada uma delas.

O leitor poderá observar que os esforços empreendidos por essas diversas IES, bem como pelos que fazem o FIPED/ AINPGP, que ao dialogarem com as diferentes perspectivas teórico-metodológicas, produzem uma gama de saberes e reflexões que se confrontam e se complementam para a análise da realidade, trazendo à tona a complexidade de se fazer Educação em/ para Direitos Humanos, que inclua a Diversidade, a Ética e a Cidadania. Desejosos de que apreciem à obra é que os convido à leitura.

Profa. Dra Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Docente da UERN e Ex-Presidente da AINPGP
Consultora da área de Ensino e Membro do CTC-EB/CAPES

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ESPAÇO NÃO ESCOLAR: INQUIETAÇÕES, BUSCAS E REFLEXÕES Edinária Marinho da Costa Tília Galgane de Oliveira Freire José Hélio de Oliveira Alfredo	38
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA INICIATIVA POPULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ZONA RURAL DE IMPERATRIZ/MA: ESCOLA COMUNIDADE VIVA DEUS Betania Oliveira Barroso Jullyana Cristhina Almeida de Freitas	45
A PESQUISA COMO INSTRUMENTO PARA (RE)CONHECER UMA DADA REALIDADE: UM OLHAR PARA O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB Cristiane Maria Nepomuceno	53
A PÓS-GRADUAÇÃO COMO NECESSIDADE FORMATIVA PARA O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR Raimunda Alves Melo	68
APRENDIZAGENS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE), EM FORTALEZA Raquel Carine Martins Beserra	76
A QUESTÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: SABERES E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO Roberto Santos Ramos	84
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA INDICISTA Albiane Oliveira Gomes	93
A LUDICIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE: SOBRE ENCONTROS POSSÍVEIS Ana Maura Tavares dos Anjos Andréa da Costa Silva	105
A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI Dijan Leal de Sousa Eloíza Marinho dos Santos	113

A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: RECIPROCIDADE ENTRE ENSINO SUPERIOR E ESCOLA. Giovanna Pinto Gularte	125
AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES Daniela de Sousa Cortez Emmanuel Ribeiro Cunha	134
AS CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL FREIRIANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA. Eliane Maria Pinto Pedrosa Ariane Cristine Lima Lins Dea Nunes Fernandes	149
AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUSSÃO Raimunda Ramos Marinho Marinho	158
A VOZ NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Natal Lânia Roque Fernandes	167
BRINCAR NA ESCOLA: ESPAÇO, DIREITO E PATRIMÔNIO Rogério Costa Würdig	175
CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Maria Elinete Gonçalves Pereira Maria Alice Melo	183
CORPOCRIAÇÃO E ARGILA: LÍQUIDA OSSATURA ENTRE FORMA E FORMAÇÃO DOCENTE Barbara Muglia Rodrigues	191
EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: IMPULSO LÚDICO E EXPERIÊNCIA FORMADORA Nertan Dias Silva Maia	206
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIAGEM ENTRE O OBSERVAR, O REFLETIR, O FAZER E O SE CONSTITUIR PROFESSORA Mary Carneiro de Paiva Oliveira Maria Milânia Fernandes Jacyene Melo de Oliveira Araújo	222
ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE Christiano Roberto Lima de Aguiar Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar	230
PARFOR: NO RESIGNIFICAR DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCADORES DO CAMPO DE ABAETETUBA/PA Maria do Socorro Vasconcelos Pereira	

Maria Barbara da Costa Cardoso Afonso Wellinton de Sousa Nascimento	242
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO “CHÃO DA ALDEIA”	
Aparecida de Lara Lopes Dias Ilma Maria de Oliveira Silva	250
FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR SURDO EM FOCO	
Francisca Melo Agapito	265
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ENFOQUE ACERCA DOS SABERES DA PRÁTICA.	
Maria do Socorro Brito de Oliveira Sousa	279
IMPACTOS DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCENCIA: AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ANOS INICIAIS	
Maria Zenilda Costa	286
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Helena Quirino Porto Aires Gustavo Cunha de Araujo	294
MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO REFERÊNCIA PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES	
Salomão M. Hage	302
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A REALIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO O SOBRE TRABALHO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BREVES/MARAJÓ	
Solange Pereira Da Silva	318
O DISCURSO DE PROFESSORES DO CURSO DE FÍSICA: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Jailton Romão Viana; Camila Rodrigues Silva Francisco de Assis Carvalho de Almada	326
O GT EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO FIPED: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Andrey Patrick Monteiro de Paula (UFT) Jónata Ferreira de Moura (UFMA) Regina Célia Grando (UFSCAR)	341
O MAGISTÉRIO DA TERRA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES, APRENDIZADOS E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO	
Célia Maria Machado de Brito Mônica Castagna Molina	354
O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE TOMÁS DE AQUINO	
Renato Cadore	

Cláudia Renata Boni Cadore	368
O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
Talita de Jesus da Silva Martins	380
O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
Rafael Chaves da Luz	389
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: UM ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Arlete Marinho Gonçalves	398
REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Ana Claudia de Sousa Alves Jacqueline Silva da Silva	413
RAZÃO E SENSIBILIDADE COMO ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEPPAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS MARANHENSES	
Maria José Albuquerque Santos Margareth Santos Fonseca Maria José Albuquerque Santos	423
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR	
Geralda Maria De Bem	431
SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.	
Caroliny Santos Lima Francisco Rokes Sousa Leite Rita de Cássia Oliveira	439
SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES DA DIMENSÃO DA PESQUISA, NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PELO PARFOR/UFMA	
José Edilmar de Sousa Késsia Mileny de Paulo Moura	447
TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	
Maria Izabel Alves Dos Reis	459
USO EDUCACIONAL DE TABLETS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – FORMAÇÃO CONTINUADA	
Romildo Pereira da Cruz	468

SEGUNDA PARTE
REFLEXOES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS DESAFIOS ATUAIS Terezinha de Jesus Amaral Da Silva	478
A COMPANHIA DE JESUS: ESCRITOS DE CIVILIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SÉCS. XVI-XVIII) Arlindyane Santos da Silveira	486
A DIDÁTICA NA ESCOLA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO A PARTIR DE UM VIÉS INTERCULTURAL Kaé Stoll colvero	494
A DOCÊNCIA COMO FUNDAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA: contribuições do PIBID Eloíza Marinho dos Santos Dijan Leal Sousa	506
A INFÂNCIA E A ESCOLA QUILOMBOLA NA REALIDADE MARANHENSE Herli de Sousa Carvalho	518
A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI Dijan Leal de Sousa Eloíza Marinho dos Santos	533
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E POSSIBILIDADES Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	545
APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA LEDOC/ARTES VISUAIS E MÚSICA – UFT/TOCANTINÓPOLIS Maciel Cover	560
A PRÁTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TOCANTINS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO Luciléia Lima Freire Jussara Hepp Rehfeldt	569
A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O CONTEXTO FAMILIAR. Carliene Freitas Da Silva Bernardes Deive Bernardes Da Silva	584
A AFETIVIDADE COMO ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN EM ESCOLA DA REDE PRIVADA EM SÃO LUÍS, MARANHÃO Christiane Valêska Araujo Costa Lima	592

A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO – PB Francisco Roberto Diniz Araújo	599
A PRÁTICA EDUCATIVA: O REAL SENTIDO DA PRÁXIS Bergson Pereira Utta Ádria Karoline Souza de Aquino Utta	607
APRENDENDO A SER FORMADOR/A: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/A Edith Maia Batista Ferreira Francy Sousa Rabelo	615
ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LETRAMENTO ESTÉTICO Gustavo Cunha de Araujo	623
AS VARIÁVEIS COGNITIVAS DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA DE ISOMORFISMO DE MEDIDAS ELABORADAS POR PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Eliziane Rocha Castro Francisco Jeovane Do Nascimento Raimundo Luna Neres	630
AS CONSTRUÇÕES ENUNCIATIVAS SOBRE INFÂNCIAS EM JORNAIS IMPRESSOS DO MARANHÃO Leide Silva Oliveira Alves Paulo Fernando de Carvalho Lopes	638
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : O OLHAR DOS DISCENTES. Antonio Jorge Paraense Da Paixao Josiane Costa Almeida	652
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: O QUE AS CRIANÇAS PRÉ- ESCOLARES TÊM A DIZER? Cristina Teodoro Trinidad	660
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A VISÃO DE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS José Edilmar de Sousa Késsia Mileny de Paulo Moura	667
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA PARA O ESTUDO DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA Flaviana Oliveira de carvalho; Ana Maria Monte Coelho Frota	682

CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES NAS PRÁTICAS DOCENTES Walter Saraiva Lopes	697
CURSOS PRESENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ- MA, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 Cristina Torres da Silva Ferreira	707
EDELVIRA MARQUES DE MORAES BARROS: “EU IMPERATRIZ” NO PRELÚDIO DA HISTORIOGRAFIA LOCAL - Regina Celia Costa Lima santos Margarida Chaves dos Silva Bruna Lopes Pereira	716
ELABORAÇÃO DE FERRAMENTAS DIDÁTICAS POR ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO CEFET/RJ PARA APLICAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO DE HISTÓRIA: OS IMPASSES E OS DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA PROBLEMATIZAÇÃO DO IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF EM SALA DE AULA. Francisca Márcia Costa De Souza	730
EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PSICOLOGIA DESCOLONIAL Ramon Luis de Santana Alcântara	739
A ETNOMATEMÁTICA COMO REFERENCIAL PARA O DESEMPENHO EDUCACIONAL EFICIENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO Thiago Beirigo Lopes	754
ESTRATÉGIAS DE ENSINO MEDIADAS PELAS METODOLOGIAS ATIVAS Tatiana Mendes Bacellar	760
AS PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INFANTIL Osiel César Da Trindade Junior	770
AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE ÁGUA BRANCA-PI Osiel César Da Trindade Junior	776
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA FORMATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES Nívea Maria Coelho Barbosa de Almeida	783
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA/ PARFOR DA UFPA Selma Costa Pena	791

ESCOLA: ESPAÇO DE REFLEXÕES E SUSTENTABILIDADE. Adriana Ribeiro de Santana Sampaio Lidyane Silva Gomes Karla Mamede Tomaz Miranda	799
ESCOLA DE PAIS: (RE) INVENTANDO O ADULTO EM PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima Maria de Jesus Pantoja Aquime	805
ESTUDOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS Reginaldo Santos Pereira	813
DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS ALUNOS: FATORES QUE INTERFEREM Cecilma Miranda De Sousa Teixeira Arlete Lima Marques Eloiza Marinho Dos Santos	821
FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO DE PROFESSORAS. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão	832
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO SUBSÍDIO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO Jonas Alves da Silva Junior Maria de Lourdes Ramos da Silva	847
INDISCIPLINA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES. Ana Maura Tavares dos Anjos Gardênia Maria de Oliveira Barbosa	861
IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. Raquel de Moraes Azevedo Maria Alice melo	870
MEMÓRIAS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS NARRADAS POR IDOSOS A PARTIR DAS LEMBRANÇAS DE ESCOLA Renata Bernardo	885
O ESTADO DO MARANHÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA Roza Maria Soares da Silva	893

<p>O GOVERNO NEWTON BELLO NO MARANHÃO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA: ENTRE DISCURSOS, PLANOS E RESULTADOS (1961-1965) Elizânia Sousa do Nascimento Loyde Anne Carreiro Silva Veras</p>	908
<p>O PLANO DE ENSINO SUAS ROTINAS DAS ESCOLAS Zian Karla Vasconcelos Barros</p>	923
<p>O RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO OBJETO COMPLEXO DE INVESTIGAÇÃO Camila Rodrigues Silva Elem Kássia Gomes</p>	933
<p>REFLEXÕES DO RACIONALISMO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA. Fernanda Cristina Silva Gomes Vieira Eliane Maria Pinto Pedrosa Maria Alice Melo</p>	947
<p>O CURRÍCULO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR Felix Barbosa Carreiro Margareth Santos Fonseca</p>	954
<p>O IMPACTO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO CONTEXTUALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM Maria Aparecida Gomes Barbosa Mariana Pricilia De Assis</p>	962
<p>O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: SEU USO NUMA PESQUISA QUALITATIVA. Andreany dos Santos Silva Paulo Lucas da Silva Ivana de Oliveira Gomes e Silva</p>	974
<p>PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO. Maria Eliana Alves Lima Antônio Neves Duarte Teodoro</p>	982
<p>PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) ADESÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO DOS TÉCNICOS E CONSELHEIROS E GESTORES DO MUNICÍPIO DE MARABÁ – PA Gildeci Santos Pereira Odete Da Cruz Mendes</p>	991
<p>PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO PARÁ Darlene Araujo Gomes Jocyleia Santana dos Santos Idemar Vizolli</p>	998

POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO OU ENSINO? Benito Almaguer Luaiza	1006
PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR Suênya Marley Mourão Batista	1014
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: UM ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS Arlete Marinho Gonçalves	1022
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR Fany Valentim de Matos (UFMA) Kiria Karine Lins Martins Rebeiro (UNISULMA)	1037
QUALIDADE DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO PRIMEIRO PERÍODO DA FEST EM 2016 William Lima Freire Luciléia Lima Freire	1050
QUE CIDADÃOS O GOVERNO TEMER QUER FORMAR NO ENSINO MÉDIO? Erivanio da Silva Carvalho	1059
REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DA ESCOLA E O OLHAR DOS PAIS Sonia Maria De Sousa Fabricio Neiva	1069
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM Mateus De Souza Coelho Filho	1076
REFLEXÕES EM FACE DE FORMAÇÃO: UMA PRÁTICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR Sandra Do Socorro de Miranda Neves	1084
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS DE 04 E 05 ANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL Priscila de Sousa Barbosa	1090
REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA Ana Claudia de Sousa Alves Jacqueline Silva da Silva	1098
SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA Telma Bonifacio dos Santos Reinaldo	1109

SALA DE RECURSOS E O PLANO INDIVIDUALIZADO DOS ANEES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA/ BRASIL
Rita Maria Gonçalves de Oliveira1116

SIMBOLOGIA DO POVO XERENTE E MATEMÁTICA.
Haylla Rodrigues de Aguiar
Nelson Hkãwe Xerente
Elisângela Aparecida Pereira de Melo1130

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ANTE OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO: COMO JOVENSTRABALHADORES ESCOLHEM SUA PROFISSÃO?
Márcia Gardênia Lustosa Pires
Maria Anita Vieira Lustosa1135

TEORIA EDUCACIONAL MOBILIZADA NO COTIDIANO DO ALUNO RESULTADO DE UM (RE) PLANEJAMENTO DE ENSINO
Maria Aparecida Gomes Barbosa
Mariana Pricilia de Assis1148

PARTE TRÊS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA OU TEORIA?
Camila Rodrigues da Silva
Elem Kássia Gomes
Maria da Guia Taveiro da Silva1159

A CONTRIBUIÇÃO DO HIPERTEXTO E DA HIPERMÍDIA NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Simone Azevedo Bandeira de Melo Aquino
Reginaldo Sales Costa
Aricelma Costa Ibiapina1174

A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria da Guia Taveiro-Silva
Camila Rodrigues Silva
Letícia Marinho Silva1189

A ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS, AM
Michele Marques de Souza
Márcia Fernanda Costa do Nascimento
Franklin Roosevelt Martins de Castro1203

A ESCRITA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO Maria do Socorro Estrela Paixão	1211
A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM O FAZER PEDAGÓGICO Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira	1219
A COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: AS TERMINOLOGIAS SUBSTANTIVO E ADJETIVO. Antonio Cilírio da Silva Neto Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira	1225
AS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS USANDO LÁPIS E PAPEL NA COMPREENSÃO DE GEOMETRIA: INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Raimundo Luna Neres	1233
COMPILAÇÃO E ANOTAÇÃO DO CORPUS COELHO NETTO: LUZES NO ENSINO E PESQUISAS LITERÁRIAS POR MEIO DA LINGUÍSTICA DE CORPUS Francimary Macedo Martins	1241
CORPOS NO SAMBA DE CACETE: DANÇA ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE. Carmen Lucia Barbosa Sandra Haidée Petit	1249
EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: POIESES E ESPERANÇA EM CORA CORALINA Maria Lília Silva Diniz Fabio José Cardias Gomes	1257
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA. Francimary Macedo Martins	1272
LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS DO PIBID – SUBPROJETO DE PEDAGOGIA/IMPERATRIZ-MA – Eloíza Marinho dos Santos Dijan Leal Sousa	1280
MACABÉA E A VISUALIDADE DO ESPAÇO URBANO EM A HORA DA ESTRELA Eliene Rodrigues Sousa Valéria da Silva Medeiros	1288
O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE IMPERATRIZ Rosana Sousa Pereira Marcos Fabio Belo Matos	1296

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALFABETIZAR OU LETRAR?

Camila Rodrigues da Silva

Maria Da Guia Taveiro Silva1305

“O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM?”: (RE)PENSANDO O ENSINO DE INGLÊS NA EJA SOB AS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO E INCLUSÃO.

Elizabete Rocha de Souza Lima

Ana Maria Stahl Zilles1313

“O QUE ANDA NAS CABEÇAS E ANDA NAS BOCAS?” – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Roberto Carlos Oliveira dos Santos1321

PRÁTICA DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO A PARTIR DO CÓDIGO CROMÁTICO

Gilberto Freire de Santana

Mônica Assunção Mourão1328

SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO: A LITERATURA INFANTIL PARA MAIORES DE DEZOITO ANOS.

Maria Tereza Bom-Fim Pereira1335

TOPÔNIMOS, NOMES DE ESCOLA E MEMÓRIA: O LÉXICO COMO REPERTÓRIO DO CONHECIMENTO CULTURAL.

Carla Bastiani

Witembergue Gomes Zaparoli1344

UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DO TEXTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Marilene Soares Da Silva

Rose Mary Vieira Dos Santos Amoury1359

QUARTA PARTE DIVERSIDADE E CULTURALIDADE

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Veríssima Dilma Nunes Clímaco1367

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Paulo De Tássio Borges Da Silva1381

A PRESENÇA DO/A PROFESSOR/A NEGRO/A NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO NO CAMPUS DON DELGADO

Raimundo Nonato Silva Junior1391

AS CULTURAS INFANTIS E O RECREIO NA PRÉ-ESCOLA. Celiane Oliveira dos Santos	1400
CABELOS E TURBANTES : AS AFRO ESTETICAS DO COTIDIANO HISTÓRICO Marlene Pereira dos Santos Henrique Cunha Junior	1411
CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E SABERES: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O SANEAMENTO EM ÁREA INDÍGENA Rosana Lima Viana	1420
CORPO EM EXPERIMETAÇÃO... SEXUALIDADE MASCULINA EM DEVIR Marcelo Valente de Souza Maria dos Remédios de Brito Helane Súzia Silva dos Santos	1428
CORPO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO VIVÊNCIAS CORPORAIS E EXPERIMENTAÇÕES NA SALA DE AULA Sálvio Fernandes de Melo	1441
CORPOS NO SAMBA DE CACETE: DANÇA ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE Carmen Lucia Barbosa Sandra Haidée Petit	1455
CULTURA POPULAR: FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL Quitéria Costa de Alcântara Oliveira	1464
DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL Sara Regina de Oliveira Lima	1471
EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ: A PAZ É UM VALOR RELACIONADO ÀS DIMENSÕES DA VIDA Kelma Socorro Lopes de Matos	1478
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DOS TENTEHAR, ALDEIA JUÇARAL/MA Maria José Ribeiro de Sá (IFMA) Maria das Graças Silva (UEPA)	1490
EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO EM ESCOLAS DO CAMPO Raimunda Alves Melo	1505
ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE GRAJAÚ-MA Patrícia Costa Ataíde	1513

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DILEMA DAS FAMÍLIAS NO ASSENTAMENTO VILA CONCEIÇÃO Francisco Alves de Filho Oliveira	1519
“ÊHNJCREE'RE CATI JI” – “CASINHA KRIKATI” – SABERES INDÍGENAS E PATRIMÔNIM- O IMATERIAL Aparecida de Lara Lopes Dias Kleber Alberto Lopes de Sousa	1530
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS GESEPE Sirlene Mota Pinheiro da Silva	1545
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA SOCIAL. Nadjelena de Araújo Souza Maurilane de Souza Biccass	1554
HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO EM TEMPOS DE SIDA/AIDS Roberto Kennedy Gomes Franco	1561
HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E MICRO-HISTÓRIA: HISTORIANDO PARA ALÉM DAS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA Fagno Da Silva Soares	1577
INDÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO FINAL DO SÉCULO XIX EM ALCÂNTARA – MARANHÃO Ricardo Costa De Sousa	1620
JOGOS AUTÓCTONES E TRADICIONAIS: PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida	1628
O BRINCAR NA ESCOLA: UM ESPAÇO POSSÍVEL, MAS TAMBÉM DESEJÁVEL Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida	1656
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO POVO KRIKATI: A CORRIDA DE TORA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL Ilma Maria de Oliveira Silva Rita Maria Gonçalves Oliveira	1675
MEMÓRIAS DO BRINCAR. Ennia Débora Passos Braga Pires Alex Santos Rocha	1690
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E MEMÓRIA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS, REIVINDICANDO A POSSE DA TERRA E FAZENDO EDUCAÇÃO POPULAR NA “LUTA DO POVO DE ALAGAMAR” Gildivan Francisco Das Neves	

Fabiola Andrade Pereira Severino Bezerra Da Silva	1699
NOMADISMO ESTÉTICO – EXPERIMENTO CÊNICO PERFORMATIVO	
Rosália Menezes	1708
O BRANQUEAMENTO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES: A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO E LONGE DAS ESCOLAS NÃO – INDÍGENAS	
Ilma Maria de Oliveira Silva	1720
OS DESAFIOS DA GRADUAÇÃO NO PRONERA E AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.	
Marly Cutrim De Menezes	1734
PARA ALÉM DO ENSINO RELIGIOSO: PRIMEIRAS NOTAS DE PESQUISA SOBRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA E CRENÇAS RELIGIOSAS EM PARINTINS (AM)	
Diego Omar da Silveira Cristian Sicsú da Glória	1741
PATRIARCADO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES [SEMPRE] PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR.	
Edson Carpes Camargo	1749
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOSNA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Jakson José Gomes de Oliveira Silva Paulo Lucas da Silva Ana Lúcia Almeida de Oliveira Ivana de Oliveira Gomes e Silva	1757
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR DO PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA: VIVÊNCIA NAS ILHAS E ESTRADAS DE ABAETETUBA/PA	
Maria Barbara Da Costa Cardoso Iêda De Nazaré Dos Santos Oliveira Afonso Welliton De Sousa Nascimento	1772
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESCOLA E DIVERSIDADE	
Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira	1780
RODA GRIÔ: MEMÓRIA, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES DA APA DO DELTA DO PARNAÍBA (PI)	
Osmar Rufino Braga Samuel Pires Melo	1789
RELAÇÕES DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE: A REALIDADE DE ESTUDANTES DE GRAJAÚ	
Patrícia Costa Ataíde	1804

SABERES DO CANTAR TENTECHAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA
Maria Jose Ribeiro De Sá1810

SABERES, SONS, AROMAS, SABORES, HISTÓRIAS, CORES, RESISTÊNCIA: AS
CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
Belijane Marques Feitosa1818

QUINTA PARTE
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SAÚDE

I VARAL DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DE SALOBRINHO: UMA
PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
DE CIÊNCIAS
Claudia Das Virgens Crispim.....1826

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A ENGENHARIA
SANITÁRIA E AMBIENTAL
Maria Ludetana Araujo
Maria Ludetana Araujo.....1835

A GESTÃO DAS MÍDIAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Maria Eliana Alves Lima1843

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: UMA ARTICULAÇÃO
CRÍTICO REFLEXIVA
Ana Maura Tavares Dos Anjos
Andréa Da Costa Silva.....1851

A FORMAÇÃO DE LEITORES VIA FACEBOOK
Claudia Magna Pessoa da Silva
Francisca Roseneide Gurgel Campêlo
Maria Lúcia Pessoa Sampaio.....1859

ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA FRENTE DEMOCRACIA E SAÚDE
Patrícia Silveira Rodrigues.....1874

ANÁLISE DO JOGO QUIMISOCIETY COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO PARA
ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA
Antônio Erileudo Lima da Silva
Laécio Nobre de Macêdo
Ana Angélica Mathias Macêdo.....1880

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA COMPREENSÃO PÚBLICA DE CIÊNCIA E
CONSCIENTIZAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA NO PROJETO “pH DO PLANETA”
DO ANO INTERNACIONAL DA QUÍMICA
Hawbertt Rocha Costa Adilson Luís Pereira Silva.....1892

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PEDAGOGO SANITARISTA JUNTO À
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE (SEMUS) DE SÃO LUÍS – MA (2007-2008).

Caroline de Souza Cunha Fabio José Cardias Gomes	1905
COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO Maria Inez Pereira de Alcântara Joaquim José Jacinto Escola Alexandre dos Santos Oliveira	1912
CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Antonio Jose Araujo Lima Ronaldo Silva Junior	1920
DESOCULTANDO O CURRÍCULO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR Antonio Jose Araujo Lima Ronaldo Silva Junior	1928
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS NOVOS PARADIGMAS DE SUSTENTABILIDADE NO MEIO CARCERÁRIO Sandro Dias	1936
ENTRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DA LUDOTECA “TEMPO DE BRINCAR”. Ennia Débora Passos Braga Pires Maiza de Jesus Santos Alves Reginaldo Santos Pereira	1944
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICS EM SALA DE AULA Ailton Durigon	1952
MEMÓRIA DA TUTORIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS NA FUNÇÃO DE TUTOR Adriano Filipe Barreto Grangeiro	1959
O APREENDER MATEMÁTICO COM ARTE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE Antonio Neres Oliveira Magda Bercht Marcus Vinícius de Azevedo Basso	1974
OS GRUPOS DO WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA Cristiano Gomes Lopes Moisés Pereira da Silva	1989
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (TICs) NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	

Kaiza Maria Alencar de Oliveira Maria Eridan da Silva Santos Maria Lúcia Pessoa Sampaio	2002
PROINFO: O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO BAIXO PARNAÍBA-MA Bergson Pereira Utta Ádria Karoline Souza de Aquino Utta.....	2013
PROTAGONISMO DE ADOLESCENTES ESCOLARES NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS Ana Cristina Pereira de Jesus Costa José De Ribamar Macedo Costa Neiva Francenely Cunha Vieira	2021
SAÚDE MENTAL E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NUMA CONCEPÇÃO PSICOPEDAGÓGICA Iara Aparecida Paiva.....	2029
SESSÕES REFLEXIVAS COM FOCO NO CAMPO MULTIPLICATIVO: UM ESTUDO JUNTO A PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Jeovane do Nascimento Eliziane Rocha Castro Raimundo Luna Neres	2042
SIMULAÇÕES VIRTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PODEM FAVORECER A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA? Maria Kueirislene Amâncio Ferreira Ana Angélica Mathias Macêdo Laécio Nobre de Macêdo.....	2050
TECNOLOGIAS EDUCATIVAS PARA A TOMADA DE DECISÃO DE ADOLESCENTES NA PREVENÇÃO DE DST/AIDS. Ana Cristina Pereira de Jesus Costa José de Ribamar Macedo Costa Neiva Francenely Cunha Vieira	2062
UMA ANÁLISE DO NÍVEL DE CONHECIMENTO EM INFORMÁTICA BÁSICA DOS ACADÊMICOS DA 7ª TURMA DO CURSO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA DO INSTITUTO INSIKIRAN DA UFRR . Maria Betania Gomes Grisi Marcos Vieira Araújo.....	2070

SEXTA PARTE
EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIRETOS HUMANOS

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Betania Oliveira Barroso

Guilherme Veiga Rios2078

A CONSTRUÇÃO PÓS-POSITIVISTA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988:
O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A NECESSIDADE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIRETOS HUMANOS

Paula Regina Pereira dos Santos Marques Dias2090

A PEDAGOGIA DO CAPITAL: INDÍCIOS DE EDUCAÇÃO COMO INDÍCIOS DE
VIOLÊNCIA E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO

Nivania Menezes Amancio.....2098

A IN/VISIBILIDADE DE CORPOS LGBT EM PAÍSES AFRICANOS E A VIOLÊNCIA
CONTRA CORPOS LGBT NO BRASIL: MAL-DITOS, INTERDITOS, INTER-DITOS,
DITOS E UMA CARTOGRAFIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Carlos Eduardo Bezerra2013

A (RE)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PERSPECTIVA DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSCULTURALIDADE

Witembergue Gomes Zaparoli

Maria José de Pinho

Carla Bastiani2130

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PARADIGMA DE FORMAÇÃO
DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR DA UFPA

Emina Marcia Nery dos Santos

Alberto Damasceno

Maria Ludetana Araújo2143

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DO BRASIL Nº 9394/96.

Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro.....2151

A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DO COMETIMENTO DE ATOS
INFRACIONAIS DENTRO DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS DE ENSINO
MÉDIO EM IMPERATRIZ (MA)

Ezequias Mesquita Lopes

Cristiano André Carvalho Rêgo Cardoso2159

AUTOENGANO: UM CONTEXTO DE DEBATE SOBRE O QUE ME
É PERMITIDO FAZER

Adelson Cheibel Simões

Joana Elisa Röwer2171

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR:

EM FOCO O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS Albiane Oliveira Gomes Romeu Costa Araújo	2179
A PROVA BRASIL E O APRENDIZADO NO MARANHÃO: O DIREITO A EDUCAÇÃO ESTÁ SENDO ATENDIDO? Flávia Fernanda Santos Silva	2188
AS CONSEQUÊNCIAS DO BACHARELISMO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL Gleidysson José Brito de Carvalho Mônica Teresa Costa Sousa	2196
AS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL Luciana Matias Cavalcante Fausterlanny Raniely Lopes Couto Marcos Vinicius Fontenele Matos	2204
AS ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS E O ESTADO DA QUESTÃO: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Eliziane Rocha Castro Geni Pereira Cardoso Raimundo Luna Neres	2220
A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA ABORDAGEM NA ESCOLA Aricelma Costa Ibiapina	2228
BULLYING ESCOLAR À LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE Rhécylle Mota Belfort Ezequias Mesquita Lopes	2243
CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPENSANDO A RELAÇÃO José Heber de Souza Aguiar	2253
CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS E REFLEXÕES Conceição Aparecida Barbosa	2266
CONDUTA PROFISSIONAL COMO REFLEXO DE UMA DISCUSSÃO AXIOLÓGICA: ÉTICA E MORAL Edney Loiola Járedes Araújo De Sousa	2278
CONSELHO TUTELAR, ESCOLA E FAMÍLIA: PARCERIAS EM DEFESA DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Francisco Roberto Diniz Araújo	2287

DINÂMICA PRODUTIVA DO CAMPO CIDADE NO MERCADO DE TERRAS NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA; AGRONEGÓCIO E REFORMA AGRÁRIA NO CASO DA FAZENDA CALIFÓRNIA Mario Riquelme Thaina Camberimba Wilson Leite	2296
DREADLOCKS: A RESISTÊNCIA PELA NÃO-VIOLÊNCIA Maristane de Sousa Rosa Sauimbo	2311
ESCRAVO, NEM PENSAR!: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NA CIDADE DE IMPERATRIZ Marcio Mosiel do Nascimento Oliveira Dr. Cezar Luis Seibt Witembergue Gomes Zaparoli	2317
EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: UM COMPORTAMENTO ÉTICO AINDA NÃO ALCANÇADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS Deive Bernardes da Silva Carliene Freitas Da Silva Bernardes	2333
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS Francisco de Assis Carvalho de Almada	2341
ELEMENTOS INICIAIS PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: A ARTICULAÇÃO DOS SISTEMAS Meire Lúcia Andrade da Silva	2353
ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE, DIREITOS E CIDADANIA: A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS Moisés Pereira da Silva Cristiano Gomes Lopes	2361
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS Diana Barreto Costa	2368
GRANDES PROJETOS E POPULAÇÕES TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA: SUZANO PAPEL E CELULOSE EM IMPERATRIZ Vanda Maria Leite Pantoja Jesus Marmanillo Pereira	2381
INTERDISCIPLINARIDADE E TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO – ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO Maura Pereira dos Anjos Mônica Castagna Molina	2396
MENINAS E SONHOS: SUBTERRÂNEOS DAS MEMÓRIAS DE ADOLESCENTES MIGRANTES NO SUDESTE DO PARÁ. Gildecio Santos Pereira	

Marizete Fonseca da Silva	
Marizete Fonseca da Silva – Ufpa	2412
MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO E GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MACIÇO DE BATURITÉ (1995-2015)	
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	
Virna do Carmo Camarão	
Anderson Gonçalves Costa	2420
MOBRAL COMO (DES)ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: inclusão subalterna e o estigma da pobreza	
Naiara de Araújo Sotero	
Tânia Serra Azul Machado Bezerra	2438
O FUNDEF E A INSULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	
Antonio Sousa Alves	2455
O NEOCONSTITUCIONALISMO ENQUANTO FONTE ORIGINAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO OU PARÂMETRO PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DESTA GARANTIA FUNDAMENTAL?	
Thiago Vale Pestana	
Ricardo dos Santos Castilho	2468
O PERFIL DO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL: DA INVISIBILIDADE AORECONHECIMENTO	
Ezequias Mesquita Lopes	2479
OS PAPEIS ASSUMIDOS POR VISITANTES COMO POSSIBILIDADES DE DIFERENTES OLHARES SOBRE ARTE E MUSEU VIRTUAL.	
José Albio Moreira de Sales	
Gardner de Andra de Arrais	
Mateus Bonie Campos Braga	2496
OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Maria José Pires Barros Cardozo	
Efraim Lopes Soares	2509
PERCEPÇÃO AMBIENTAL E RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES RESIDENTES NO ENTORNO DE LAGOAS NA CIDADE DE ZÉ DOCA, MARANHÃO	
Edimar Campelo Araujo	
Osiel César Da Trindade Junior	2521
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.	
Maria Claudia Lima Sousa Dias	
Elvira Aparecida Simões Araujo	2529
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E SEUS	

DESDOBRAMENTOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA/TO Núbia Régia de Almeida	2537
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES: PROGRAMA MULHERES MIL DO IFMA Zeila Sousa de Albuquerque	2545
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, CIDADANIA E DIREITO Conceição Aparecida Barbosa	2056
O PERFIL EDUCACIONAL DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: UMA ANÁLISE EM RELATÓRIOS NO BRASIL E NO ESTADO DO MARANHÃO Ezequias Mesquita Lopes Leila Maria Ferreira Salles	2060
O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA Maria José Pires Barros Cardozo Efraim Lopes Soares	2069
TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS EM TEMPO DE CRISE DO CAPITAL E OS INFLUXOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR Raquel Dias Araújo Nivânia Menezes Amâncio Damares de Oliveira Moreira	2577
UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATEGIAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM SITUAÇÃO DE CONTEXTO CRÍTICO (SÃO LUÍS, BRASIL) Georgiana Lima Viana Rosana Lima Viana	2594
VELHICE E RESILIÊNCIA: UMA NOVA FORMA DE VER A VIDA Domingas Monteiro De Sousa Neila Barbosa Osório	2602

**EDUCAÇÃO EM/PARA
OS DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADE, ÉTICA E
CIDADANIA**



PRIMEIRA PARTE

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE



A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ESPAÇO NÃO ESCOLAR: INQUIETAÇÕES, BUSCAS E REFLEXÕES

EDINÁRIA MARINHO DA COSTA
TÍLIA GALGANE DE OLIVEIRA FREIRE
JOSÉ HÉLIO DE OLIVEIRA ALFREDO

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ESPAÇO NÃO ESCOLAR: INQUIETAÇÕES, BUSCAS E REFLEXÕES

Edinária Marinho da Costa*
Tília Galgane de Oliveira Freire**
José Hélio de Oliveira Alfredo***

*Professora da Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar, FACEP.

E-mail: edinaria_marinho@hotmail.com

**Discente do Curso de Pedagogia pela Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP). E-mail: tiliapodi@hotmail.com

***Discente do Curso de Pedagogia pela Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP). E-mail: heliopanati@hotmail.com

Resumo

Este trabalho resulta de uma análise, ainda em construção, do currículo do curso de Curso de Pedagogia da Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar – FACEP, com foco na formação para o espaço não escolar. O objetivo neste trabalho é apresentar uma visão geral da proposta curricular do curso de Pedagogia/FACEP para a formação do pedagogo disposto a atuar em espaço não escolar. A metodologia adotada apoiou-se na pesquisa bibliográfica e no exame do PPC (Projeto Pedagógico do Curso), no qual se encontra integrado o currículo do Curso de Pedagogia da FACEP. A fundamentação teórica utilizada pauta-se nas pesquisas realizadas por Gohn (2011), Libâneo (2010), Sacristán e Gómez (1998), entre outros. Os primeiros resultados mostram que o currículo do curso de Pedagogia/FACEP privilegia, na sua carga horária, a formação do pedagogo para o exercício no espaço escolar, mas sem desconsiderar a preparação desse profissional para o contexto da educação não formal.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Currículo. Formação. Espaço não escolar.

Introdução

De acordo com Ceroni (2006) as mudanças resultantes das reformas nas décadas de 1980 e 1990 trazem novos desafios para o curso de Pedagogia no Brasil e que as modificações legais associadas às transformações e demandas sociais, levaram o pedagogo ir além das fronteiras das escolas e dos cargos executivos que lhes eram destinados (diretorias, secretarias, ministérios). Todavia, apesar dessa ampliação na área de atuação do pedagogo que o possibilita exercer atividades fora do espaço convencional de ensino, ainda permanecem pensamentos firmes ligados à concepção de escola como espaço único ao trabalho do pedagogo.

Nas vivências da sala de aula do Curso de Pedagogia da Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar – FACEP, mormente, nos semestres iniciais, é patente nos relatos dos alunos comentários e posturas que confundem a identidade do pedagogo

a identidade do professor e o seu campo de atuação como exclusividade do espaço escolar. Comumente, ouvimos, entre eles, falas que revelam a escolha pelo curso porque gosta de crianças; porque sempre quis ser professor; por influência dos pais que são professores ou ainda porque na sua cidade a profissão docente é a porta de entrada para o mercado de trabalho. Há também depoimentos que justificam o ingresso por pensar que se identifica melhor com a área da Supervisão e Coordenação Escolar. Essas visões, muitas vezes baseadas em senso comum, também são recorrentes entre alunos egressos do Curso de Pedagogia de diferentes universidades e faculdades instaladas no interior do Rio Grande do Norte. Estes últimos dados nos levam a presumir que a formação inicial em Pedagogia não vem conseguindo romper plenamente ou ampliar essas ideias restritas quanto ao campo de atuação do pedagogo.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma visão geral da proposta curricular do curso de Pedagogia/FACEP para a formação do pedagogo disposto a atuar em espaço não escolar. A Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar está situada na região do Alto Oeste, na cidade de Pau dos Ferros, que fica a uma distância de 392 quilômetros da capital, Natal.

A metodologia adotada apoiou-se na revisão da literatura e na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual se encontra integrado o currículo do Curso de Pedagogia da FACEP. O olhar para o currículo se voltou principalmente para as disciplinas e suas ementas que propõem a produção de conhecimentos teóricos e práticos inerentes aos processos da educação não formal.

O curso de Pedagogia e a Educação Não Formal

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado ligado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190, de 04 de abril de 1939. Sua primeira regulamentação previa inicialmente a formação de bacharéis em Pedagogia.

Naquela época, o curso de Pedagogia visava preparar profissionais para atuarem em cargos técnicos na educação. O curso se estruturava sob o esquema que ficou conhecido como 3+1, o qual oferecia os títulos de bacharel e licenciado. A formação do bacharel em Pedagogia era organizada por três anos de estudos e o do licenciado em um ano de dedicação as disciplinas de Didática e Práticas de Ensino

(SILVA, 1999). Assim, o bacharel em Pedagogia era capacitado para assumir os cargos técnicos da educação e o licenciado a docência no ensino secundário e normal.

Em 1969, o Parecer CFE 252/69 determina a extinção do esquema 3+1, encerrando a distinção ente licenciatura e bacharelado, mas “[...] mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62”. (LIBÂNEO, 1996, p. 110). A legislação de CFE 252/69, partindo do pressuposto de “formar o especialista no professor” como afirma Libâneo (1996, p. 110), estabelece o título de licenciado ao egresso formado no curso de Pedagogia em um período de 04 anos.

Os movimentos de educadores dirigidos por grupos distintos de pesquisadores, que buscavam por meio de suas discussões indicar e/ou definir a natureza do curso de Pedagogia, pressionaram a elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Esta legislação, orientada pelas descrições da LDB, nº 9.394/96, traz novos rumos ao currículo do curso de Pedagogia e amplia as possibilidades para o campo de atuação do pedagogo, incluindo o trabalho em espaços escolares e não escolares.

Este documento descreve o perfil atual do pedagogo e vem se configurando como principal referência para a formulação de princípios e metas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) estruturados pelas Faculdades de Educação e instituições de ensino superior, públicas e privadas, que oferecem a graduação em Pedagogia.

Neste sentido, o pedagogo que antes se preparava para exercer as funções técnicas do ensino, depois à docência, hoje conquista o reconhecimento legal da necessidade do seu trabalho em outros setores da sociedade. Esses contextos sociais que se configuram fora das instituições convencionais de ensino, mas com intencionalidades na ação, passaram a representar os espaços da educação não formal. Espaços esses que segundo Trillar (2008) sempre existiram, porém só começaram a ganhar maior visibilidade a partir do século XX.

Em consequência das grandes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, que refletem diretamente nas diferentes formas de praticar educação (informal, formal e não formal) a Pedagogia conquista, gradativamente, seu espaço, fazendo-se sentir a necessidade da transmissão de conhecimentos pedagógicos.

Deste modo, o campo de atuação do Pedagogo se expande e transforma-se em um leque de possibilidades à ação pedagógica.

Libâneo (2010), compreendendo a Pedagogia como teoria e prática da educação, define o pedagogo como um profissional apto a desenvolver ações em variados âmbitos que se produzam práticas educativas, com objetivos claros de formação humana. Assim, esse profissional é aquele que lida com as conjunturas, situações, associadas à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Gohn (2011, p.33) ao se preocupar em explicar o universo da educação não formal afirmar que este “[...] tem campo próprio, tem intencionalidades. Seu eixo deve ser formar para cidadania e emancipação social dos indivíduos”. Em outras palavras, a educação não formal alcança lugares que a educação formal sozinha, às vezes, não pode alcançar. Nesse interim, Libâneo (2010) afirma que

[...] educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não-formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar. (LIBÂNEO 2010, p.95).

Considerando o exposto entendemos que há variados espaços e campos para a efetivação da educação não formal que demandam pela intervenção do pedagogo, o qual deverá estar apto a fornecer bases sólidas de formação humana e política para a cidadania e a emancipação social dos sujeitos envolvidos.

Resultados e discussões

O currículo do Curso de Pedagogia/FACEP e a questão do espaço não escolar

O curso de graduação em Pedagogia/FACEP, possui uma carga horária de 3.260 horas/aula, distribuída em um tempo mínimo de 04 anos. O currículo aparece dividido pela composição de 03 (três) núcleos: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Quanto ao campo do espaço não escolar, notamos que a matriz curricular comporta duas disciplinas: *Educação em Espaços Não-escolares* e *Estágio Supervisionado em Espaço Não-escolares*.

O componente curricular “Educação em Espaço Não-Escolar”, ministrado no sétimo período, com carga horária de 60 horas, integra ao Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudo-NADE. Sua ementa se constitui com os seguintes conteúdos: Histórico da Pedagogia; Limites da Pedagogia: educação formal, informal e não formal; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCN/CP 15/05/2006; novos e velhos espaços do fazer pedagógico, vinculados a instituição do Primeiro, Segundo e “Terceiro Setor” da sociedade, escola, ONGs, movimentos sociais, fundações, hospitais, empresas, asilos, museus, bibliotecas e sistema prisional; perfil do pedagogo nos diferentes espaços; o pedagogo como gestor de pessoas e consultor pedagógico em ambientes não-escolares, etc.

O Curso de Pedagogia/FACEP, a partir da ementa acima, visa proporcionar ao seu aluno uma compreensão abrangente acerca do papel histórico da Pedagogia, ligando seus limites aos modelos diferentes de práticas educativas: educação formal, informal e não formal. A ementa tem também respaldo nas normas nacionais para as licenciaturas em Pedagogia, homologadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e propõe um estudo referente aos novos e tradicionais campos de ações pedagógicas difundidas na sociedade, em diferentes ambientes institucionais. Constatamos ainda uma atenção para a questão do perfil do pedagogo em um cenário contemporâneo erguido por uma sociedade essencialmente pedagógica. Ao final, a disciplina tenciona oportunizar o conhecimento que contempla as atribuições ao pedagogo na figura do gestor/supervisor e consultor fora do âmbito formal de ensino.

A segunda disciplina “Estágio Supervisionado em Espaços não-escolares”, com carga horária de 100 horas/aula, ministrada no sétimo período e agregada ao Núcleo de Estudos Integradores-NEI, em sua ementa privilegia situações de aprendizagens relacionadas a elaboração e execução de propostas de intervenção na forma de oficinas em espaços não-escolares, tais como: ONG’s, Associações, Fundação, Hospitais, Igrejas, Sindicatos, CAPS, Asilos, e outros.

A proposta curricular desta última disciplina aborda os espaços não escolares em que o aluno de Pedagogia pode realizar seu estágio. Algumas dessas ins-

tâncias são espaços especificados por Pirozze (2014, p. 38) como locais em que o pedagogo pode atuar: “[...] museus, ONGs (Organizações Não-Governamentais), hospitais, circos, empresas, editoras, presídios e instituições correcionais, sindicatos, em emissoras de TV e rádio, com foco na difusão cultural, entre outro”.

Primeiras Conclusões

Partindo dos primeiros achados no currículo do Curso de Pedagogia/FA-CEP, é evidente que este documento preocupa-se em atender às diretrizes orientadoras da Resolução CNE/CP n. 1/06, destinando maior carga horária à formação do pedagogo para o espaço escolar, mas sem desconsiderar o contexto da educação não escolar. Portanto, o curso de Pedagogia/FACEP tem o grande desafio de formar, em uma carga horária mínima, o pedagogo competente exigido pela sociedade do século XXI, para atuar em distintas instâncias sociais em que ocorrem a educação não formal.

Referências

BRASIL. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 de março de 2015.

CERONI, M. R. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In.: I Congresso de Pedagogia Social. **Anais...** 2006.

FACULDADE EVOLUÇÃO ALTO OESTE POTIGUAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Pau dos Ferros-RN, 2015. (Documento Digitalizado).

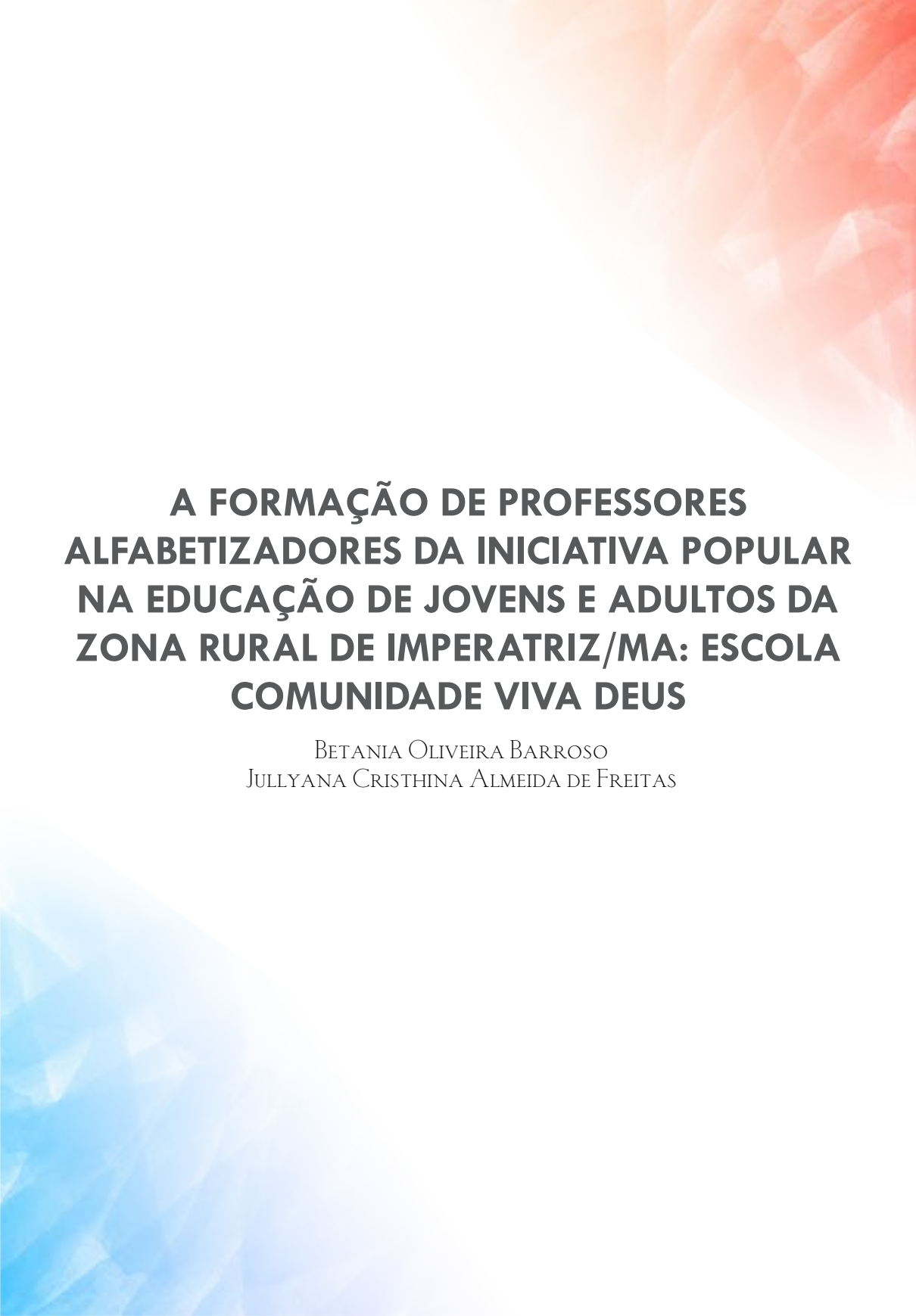
GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J., C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortês, 2010.

PIROZZE, G. P. Pedagogia em Espaços não escolares: qual o papel do pedagogo? **Revista Educare**, n. 2, v. 1, p. 35-50, 2014.

SILVA, C. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TRILLA, J. A educação não-formal. In.: CHANEM, E.; TRILLA, J., ARANTE, V. A. (org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58.



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA INICIATIVA POPULAR
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA
ZONA RURAL DE IMPERATRIZ/MA: ESCOLA
COMUNIDADE VIVA DEUS**

BETANIA OLIVEIRA BARROSO
JULLYANA CRISTHINA ALMEIDA DE FREITAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA INICIATIVA POPULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ZONA RURAL DE IMPERATRIZ/MA: ESCOLA COMUNIDADE VIVA DEUS¹

Betania Barroso

Profa. Doutora em Educação (UnB); barroso636@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Diulyane Pereira Fernandes

Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas; diuliane.ps@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Fernando Brasil

Graduando em Licenciatura em Ciências Humanas; fbrazil5scj@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Edlayne Oliveira

Graduada em História; edlayne.oliveira@gmail.com

Universidade Estadual do Maranhão

Jullyana Cristhina A. de Freitas

Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas; jualmeida_freitas@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Romário da Silva Santos

Graduando em Licenciatura em Ciências Humanas; zero.silva@hotmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Resumo

O acesso à Educação é um direito de todos(as) assegurado pela CF de 1988 na lei nº 9.394/96, principalmente no que diz respeito a alfabetização. Entretanto, sabemos que isso não ocorre efetivamente, pois dados do IBGE apresentam um Brasil que ainda permanece com alto índice de analfabetismo, e que a zona rural especificamente, possui um índice maior ainda no que diz respeito ao índice de analfabetismo. Considerando-se o fato de que ainda existem muitas pessoas na zona rural que nunca frequentaram uma escola, torna-se premente a necessidade de minimização ou até mesmo uma reversão desse quadro. Nesse sentido, apresentaremos um artigo com proposta de formação de professores para a alfabetização na educação de jovens e adultos na zona rural de Imperatriz/MA na “escola da Comunidade Viva Deus”, levando em consideração as histórias e experiências de vida desses sujeitos em formação, afim de melhorar o quadro da população alfabetizada da região. Palavras-chave: Educação do Campo; Alfabetização; Formação de Professores; Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo promover o processo de formação de professores alfabetizadores da educação popular de Jovens e Adultos na “Comunidade

1 Projeto de extensão na formação de Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos na “Comunidade Viva Deus” na Estrada do Arroz, Imperatriz/MA.

Viva Deus”, tendo em vista a autonomia desses sujeitos para que deem continuidade a alfabetização na Comunidade. A partir dessa proposta, nos apoiaremos nos pressupostos epistemológicos e metodológicos propostos por Paulo Freire (1979, 1988), uma vez que o autor é referência na práxis da Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos, bem como para a o processo formativo de professores da iniciativa da educação popular. Em consonância com a perspectiva freireana, também buscaremos fundamentação em teóricos como Arroyo (2004), Brandão(2005), dentre outros autores que dão relevância à constituição humana por meio das relações sociais. Nesse sentido, ambas as perspectivas compreendem a importância dos contextos e histórias de vida de sujeitos, no caso desse projeto, de trabalhadores que não tiveram acesso à escolarização e/ou formação no tempo considerado “adequado”.

Nesse sentido, buscaremos desenvolver o presente projeto, priorizando o diálogo tendo em vista as *situações-problemas-desafios* do cotidiano da comunidade, pois com base nas vivências do dia-dia é possível uma formação de alfabetizadores(as) da educação popular de forma significativa, ou seja, que compreenda a aprendizagem como um processo contextualizado da vida.

A motivação que nos levou para o desenvolvimento desse projeto, centra-se na necessidade de Educação apresentada por uma comunidade da zona Rural de Imperatriz, considerando o fato de que os próprios moradores da referida Comunidade possuem a certeza de que só é possível politizar-se através dos caminhos da Educação, e nós sabemos que no contexto de luta por direitos por meio de movimentos sociais, e, é imprescindível termos sujeitos formados em alfabetizadores para a alfabetização dos próprios sujeitos da Comunidade. Nesse sentido, a demanda consiste propriamente em desenvolver um polo formador de professores para a alfabetização/Educação de Jovens e Adultos na “Comunidade Viva Deus”, a qual ocupa uma área rural em processo de assentamento.

Desse modo, pretendemos desenvolver o projeto de formação de professores alfabetizadores na “Comunidade Viva Deus” em Imperatriz/MA que tem demonstrado demanda e procurado a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a realização de projetos na área da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos. Inicialmente, iremos identificar na Comunidade os sujeitos que têm interesse em fazer formação de professor(a) alfabetizador(a) na Educação de Jovens e

Adultos, para posteriormente traçar estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem a partir do “método Paulo Freire” na formação dos professores(as) para a alfabetização dos sujeitos jovens e adultos, para que seja promovida a autonomia dos(as) alfabetizadores(ras) para intervir na alfabetização de sujeitos jovens e adultos na sua Comunidade.

DESENVOLVIMENTO: Revisão de Literatura

Os povos do campo têm apresentado demandas sociais por educação desde o início do desenvolvimento das lutas sociais por terra, num cenário em que as populações vivem e retiram sua sobrevivência do campo. Nesse sentido, o nosso país sempre foi deficitário no que se refere a políticas voltadas para a educação do campo, e com avanço dos movimentos sociais organizados, esse quadro tem sido alterado a partir das pressões exercidas pelos sujeitos que constituem o movimento, principalmente sujeitos que habitam a zona rural. Arroyo (2004, p. 77) destaca que “o movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, a terra, ao trabalho, a igualdade, ao conhecimento, a cultura, a saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos”.

A luta dos assentamentos inseridos num contexto de movimento social não é somente por terra, mas também por educação principalmente nos níveis iniciais no que se refere à alfabetização, pois vários dos sujeitos nunca frequentaram a escola. Alguns passaram pela escola, mas não tiveram a oportunidade de continuidade da escolarização, tendo em vista a necessidade do trabalho para a sobrevivência. Nessa conjuntura, o campo não só tem demandado um novo modelo de educação adaptado para as questões agrárias, mas também necessita da formação de sujeitos alfabetizadores que façam parte da mesma comunidade em que irão atuar, para que então, seja promovida a autonomia dos alfabetizadores que irão intervir na sua própria comunidade.

Segundo Freire (1987) a educação deve servir aos interesses da classe trabalhadora, levando em consideração, também, o trabalhador do campo, e segundo essa perspectiva, o grande desafio apresentado pelos movimentos sociais atuantes no campo tem sido pensar uma educação vinda do campo que contemple as necessidades de sujeitos que nasceram e vivem para o trabalho campesino, os quais muitas vezes não conheceram a escola. Tal desafio é acompanhado pela necessidade de

uma metodologia que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las a medida que é possibilitada a formação de seus agentes, estando vinculado ao saber popular e às experiências de vida dos mesmos, para que consigam se tornar sujeitos dialógicos e participativos passíveis de estabelecer os pilares de uma nova ordem social, os contemplará a medida em que eles sejam alfabetizados por meio de um processo de contextualização com o meio em que vivem (FREIRE, 1996).

A efetiva democratização da educação só se dá através de lutas sociais, e os movimentos sociais advindos do campo começaram a dar início à reflexão de uma escola pretendida para essa população específica, pois até o momento, em muitas regiões do país, a educação para os sujeitos do campo ainda reproduzem a lógica das cidades devido ao fato de que há poucas políticas públicas da Educação para as comunidade do meio rural. Um exemplo disso, é que o conceito de Educação do Campo só começou a ser utilizado há cerca de uma década.

Também é importante citar como exemplo as experiências dos processos alfabetizadores, vivenciados por Paulo Freire. Assim, acontece em 1963, o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife em 1963, onde mais da metade dos representantes do movimento trabalhavam com a alfabetização de adultos. Isto apresentava uma ameaça ao conservadorismo e possibilidade de mudança efetiva. Os programas de alfabetização de adultos, de modo singular na história brasileira, poderiam responsabilizar-se por mudanças sociais e políticas, pois, um dos objetivos principais eram a alfabetização e o processo de conscientização política pelo “Sistema Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 2000).

Também “o sucesso da experiência de anigos, na zona rural do Rio Grande do Norte, levou alguns grupos a se interessarem na aplicação do sistema Paulo Freire, expandindo essa experiência para fora do Nordeste o que culminou na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, sob a coordenação de Paulo Freire, durante o ano de 1963” (VIEIRA, 2006, p. 111), ano também que ocorreu a experiência de Osasco em São Paulo.

Segundo Gadotti (1996) o programa previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa de 15 a 45 anos. A sua implantação efetivou-se por meio de projetos-piloto na região Sul, Sudeste e Nordeste. O PNA representou um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização

anteriores.

O intuito de Paulo Freire, segundo Brandão (2005) era a constituição de pessoas que não estudem somente para conhecerem mais as coisas, mas que todos os dias estejam aprendendo para saberem mais sobre si mesmas, sobre a vida e o mundo. Mulheres e homens que se eduquem de fato e não sejam apenas “instruídos”, para partirem do que aprendem e sabem em direção a três patamares de transformações humanizadoras: a de suas vidas pessoais, a das relações entre eles e os outros, a do mundo social em que vivem e que constroem com o seu trabalho e a sua participação.

Nesse sentido, é de suma importância que alfabetizadores(as) busquem compreender seus alfabetizados(as), busque conhecer suas histórias, suas culturas familiares, seus saberes, suas curiosidades, suas expectativas, suas hipóteses, suas vontades, seus desejos e necessidades de aprendizagem (SOARES; PEDROSO, 2013).

Assim, dando relevância as concepções dos autores contemplados anteriormente e nos demais citados ao longo do texto, o presente projeto buscará contribuir com a formação de professores para o processo de alfabetização/educação de jovens e adultos na zona rural de Imperatriz/MA, tendo em vista, as bases históricas da experiência de vida de cada um e o processo social/coletivo do desenvolvimento e constituição humana dos sujeitos participantes deste trabalho.

Proposta de resultados

Tendo em vista que o presente artigo é fruto da proposta de um projeto de extensão, que visa promover o processo de formação de professores/alfabetizadores da educação popular de Jovens e Adultos na “Comunidade Viva Deus”, e, a autonomia desses sujeitos para que deem continuidade a alfabetização na Comunidade, ainda não foi possível obter resultados formais, uma vez que o Projeto encontra-se em processo de realização. Mas, temos em vista possibilitar responder os seguintes objetivos:

1) Realizar a identificação na ‘Comunidade Viva Deus’ os sujeitos que têm interesse em fazer formação de professor(a) alfabetizador(a) na Educação de Jovens e Adultos; 2) Buscar e traçar estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem a partir do “método Paulo Freire” na formação dos professores(as) para a alfabetização dos sujeitos jovens e adultos; 3) E também promover a autonomia

dos(as) alfabetizadores(ras) para intervir na alfabetização de sujeitos jovens e adultos na sua comunidade.

Desse modo, a presente proposta visa não reproduzir os moldes da educação secular, mas valorizar a realidade e as experiências camponesas na “Comunidade Viva Deus”, pois a necessidade da luta dessa Comunidade é priorizar a educação como pilar da conscientização política, de aprendizagem e de construção dos saberes. Dessa forma, consideramos que a educação associada aos movimentos sociais, que almejam fixação da terra e reivindicam melhorias vida, é de extrema importância para as conquistas e mudanças sociais dos povos do campo.

CONCLUSÃO

Portanto, podemos afirmar que essa proposta de formação de professores alfabetizadores por iniciativa popular na educação de jovens e adultos provenientes da zona rural, apesar de todos os problemas que permeiam a nossa iniciativa, se constitui na efetiva democratização do direito a educação tão pregado por todos e garantido por lei, que entretanto, não é ofertado a todos e principalmente aos que residem em locais mais distantes dos grandes centros urbanos que se encontram em contexto de luta por direito à educação que configura nosso objeto de pesquisa.

O direito a educação é garantido por lei há muito tempo, mas ainda há pessoas que permanecem excluídas da escola por não terem a oportunidade de estudar devido a diversos motivos. Nosso projeto é de caráter interventivo, que visa promover o processo formativo de alfabetizadores(ras), com base em uma educação contextualizada, ou seja, uma educação que considere o histórico, o movimento social e individual em que os sujeitos se encontram, bem como a sua localidade camponesa, valorizando o homem e a mulher do campo, ou seja, buscaremos atender seus anseios educacionais por meio de uma metodologia construída coletivamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, Educar para transformar: fotografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005, 140 p.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma in-**

rodução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, Moacir, (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996.

SCOCUGLIA, A. C. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60.** Brasília: Plano Editora, 2003.

SOARES, Leôncio José G.; PEDROSO, Ana Paula F. Dialogicidade e a formação de professores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educ.temat.digit.* Campinas, SP. v. 15, n. 2, p. 250-263. Maio/ago. 2013. ISSN 16762592.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil.** Tese de doutorado. Minas Gerais. Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

**A PESQUISA COMO INSTRUMENTO PARA
(RE)CONHECER UMA DADA REALIDADE: UM
OLHAR PARA O PAPEL DO/A PROFESSOR/A
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB**

CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO PARA (RE)CONHECER UMA DADA REALIDADE: UM OLHAR PARA O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB

Cristiane Maria Nepomuceno
DCS/UEPB – NEAB-I

“A concepção de Conhecimento mudou: **não é mais considerado como fixo/permanente**, portanto, um dado, mas como uma construção, em dois sentidos. O primeiro deles diz respeito ao tempo: o conhecimento muda com as transformações no tempo histórico; como vimos, as formas de produção, circulação, apropriação dos saberes são outras. Segundo: é o ser humano que o produz, a partir de seu lugar social: **para haver conhecimento, é preciso que ele passe por dentro dos indivíduos, subjetive-se**, deixando de ser externo e reprodutivista e passando a ser uma construção;”

Rosa Maria Godoy (RCEF-PB 2010, p. 18)

A proposta de Educação Étnico-Racial é uma política pública educacional que objetiva (re)afirmar a identidade cultural de negros/as brasileiros/as, contemplando a possibilidade de uma escola plural, viabilizando aos sujeitos escolares o (re)conhecimento da história e do legado cultural do povo negro numa perspectiva de valorização. Iniciava-se um projeto ancorado no modo de contar a história do Brasil a partir de “(...) uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias” (BRASIL, 2001, p. 16).

Estava posta a possibilidade de que os nossos/as educandos/as passassem a conhecer a história da formação da sociedade brasileira a partir da “revisão” do papel do elemento negro (africano e afro-brasileiro) e indígena na formação da sociedade brasileira.

Assim, para colocar em prática a proposta de Educação Étnico-Racial instaurou-se um processo de reformulação quase que completa do modelo de educação que tínhamos, da formação docente ao currículo passando pelo livro didático, pelas

metodologias, práticas e relações no contexto escolar. Entretanto, passada mais de uma década da institucionalização da Lei 10.639/03 muitos ainda são os desafios que apontam para a implementação da proposta de Educação Étnico-Racial na escola pública, considerando que os saberes históricos e culturais africano e afro-brasileiro e indígena permanecem ausentes da escola e da universidade, resultado de uma mudança ainda incipiente no currículo, na metodologia, nas práticas, nas relações e no processo de formação docente.

Foi buscando conhecer melhor como estava se dando esse processo que iniciamos no ano de 2011 uma pesquisa intitulada: “Africanidades e afro-brasilidades representadas na Lei 10.639/03, no curso de formação docente, em Escolas Quilombolas e na rede pública de ensino de Campina Grande-PB: currículo, prática pedagógica e formação docente”.¹ O objetivo era investigar como estava se dando a inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições referidas e ao mesmo tempo verificar as dificuldades que estavam sendo enfrentadas nas instituições de ensino observadas.

A partir dos dados obtidos pretendíamos também proporcionar uma visão geral acerca da realidade observada com o intuito de explicitar as experiências exitosas com ênfase nas práticas e na formação docente. Para tanto, realizamos um levantamento/mapeamento acerca do que já existia em desenvolvimento nas escolas da rede pública de ensino do município de Campina Grande, o que deu a nossa pesquisa um caráter multifacetado: a) pesquisa do tipo Levantamento, por delinear, identificar e obter dados minuciosos das fontes selecionadas a fim de descrever a situação tal qual estava existindo/acontecendo; b) pesquisa do tipo Avaliação por

1 O projeto de pesquisa foi aprovado no 2º Edital interno de financiamento à pesquisa de iniciação científica da Universidade Estadual da Paraíba (Edital PROPEAQ/UEPB 2010) - iniciada em março de 2011 e concluída em março de 2015. A pesquisa contou com a participação de quatro professoras-pesquisadoras da UEPB, vinculadas a distintos departamentos e seus respectivos grupos de alunas/os vinculados ao projeto de distintos modos: orientandas/os de iniciação científica (bolsistas Pibic/CNPq, bolsistas Propeaq/UEPB e voluntárias/os), orientandas/os de projetos extensão e orientandas/os de Pibid. Todavia, todas/os as/os alunas/os-pesquisadoras/es eram participantes do Grupo de Estudos em Educação Étnico-Racial do curso de Pedagogia, por sua vez, ligado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEAB-Í/UEPB). A saber as professoras-pesquisadoras que participaram do projeto: a) Profa. Cristiane Nepomuceno – coordenadora (DCS), Profa. Margareth Maria de Melo (DE), Profa. Patrícia Cristina de Aragão – coordenadora (DH) e a Profa. Lindaci Gomes (DH).

buscar o “mérito relativo” do currículo, das práticas, das metodologias, dos projetos pedagógicos e do material didático utilizados nas escolas da rede pública de ensino em Campina Grande-PB.

O vasto campo de variáveis a serem observadas deu ao estudo um caráter metodológico de natureza qualiquantitativa. O uso do método quantitativo se fez necessário tendo em vista a proposta de elaboração do perfil docente um quadro descritivo numérico com as características (variáveis) que quando cruzadas nos possibilitaria compreender adequadamente o campo pesquisado: sexo, idade, tempo da conclusão da formação inicial, tempo de serviço e outros.

Assim, quanto aos objetivos a pesquisa pode ser definida como do tipo exploratória. A partir de um estudo preliminar procuramos observar como em uma escola selecionada (amostra) definir com maior propriedade a nossa questão principal, formular a hipótese e definir as técnicas. Pois como afirma Gil (1994), a pesquisa exploratória tem “(...) como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros (GIL apud MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

Por exemplo, os dados levantados em nossa pesquisa preliminar nos fez compreender a importância de traçar o perfil dos/as professores/as que no período de realização da pesquisa estavam em sala de aula. Passamos a considerar que a partir do cruzamento das variáveis ordinais: idade, tempo da conclusão da formação inicial, tempo de serviço, teríamos como compreensão mais aprofundada das dificuldades apresentadas pelos/as professores/as no cotidiano de sala de aula para inserção dos conteúdos determinados na Lei 10.639/03. De tal modo, a partir dos dados levantados formulamos a nossa hipótese: os/as professores/as com idade superior a 40 anos, mais tempo de serviço e maior tempo de conclusão da graduação demonstravam menor interesse e mais dificuldade de colocar em prática a proposta Educação Étnico-Racial.

Para coletar os dados na pesquisa de campo, as técnicas utilizadas foram: aplicação questionários (com questões estruturados e semiestruturadas) e entrevistas orientadas por um roteiro com questões estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas) e a observação. A observação *in lócus* foi a primeira técnica utilizada não só por ser a mais interativa, mas principalmente por ser a que melhor permitiria

as pesquisadoras estabelecerem uma relação de maior proximidade com os sujeitos da pesquisa e tornaria mais fácil elaborar as variáveis, produzir os protocolos, os instrumentos de coleta de dados e as perguntas que iriam orientar o olhar, a partir dos objetivos estabelecidos.

Com a observação de campo pretendíamos averiguar quais ações estavam sendo desenvolvidas efetivamente nos cotidianos das escolas sobre temática da história e cultura africana e afro-brasileira e ver se professores/as e alunos/as demonstravam interesse, estavam abertos/as às mudanças de postura, de concepção sobre diversidade étnico-racial. Portanto, como nas relações do dia-a-dia, nas práticas e nos usos colocavam em exercício a educação antirracista. O olhar das pesquisadoras foi orientado por um protocolo (guia) de observação contendo desde os aspectos a serem observados. As técnicas de registro utilizadas foram as mais diversas: gravações, fotografias, filmagens, diário de campo, anotações em protocolo de observação, formulários e outras possibilidades de registros gráficos. Os resultados foram apresentados de forma narrativa, subsidiada por dados quantitativos apresentados em forma de tabelas, gráficos ilustrativos, como veremos a seguir. **Sobre o papel do/a professor/a no processo de implementação da proposta de educação étnico-racial: algumas considerações a partir dos resultados da pesquisa**

Com a promulgação da Lei 10.639/03 na educação brasileira estava instituído a obrigatoriedade de contar a história do Brasil de um novo jeito. Até então negada, invisibilizada, deturpada e desqualificada, a história africana e afro-brasileira deveria passar a ser contada numa perspectiva de respeito e valorização, mostrando a participação dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira, dando-lhes a devida importância, o devido respeito promovendo a ressignificação de suas histórias, arte, cultura e religião.

A Lei 10.639/03 viabilizava a implementação de uma proposta educativa alçada nos preceitos multi/interculturais, de interação entre sujeitos, culturas e saberes tornando imperativa a necessidade de repensar posturas, pensamentos e a prática pedagógica do docente no cotidiano da sala de aula. Mas, de que modo à temática poderia ser trabalhada sem que o/a professor/a conhecesse a história e a cultura africana e afro-brasileira? Até que ponto esse conhecimento era essencial para permitir o desenvolvimento de novas posturas nas redes de relações interpessoais? Desse modo, a educação para as relações étnico-raciais além das necessárias

mudanças no currículo, nas metodologias, material didático e nas relações requeria mudanças no processo de formação docente e nas práticas pedagógica.

Estava posto um dos problemas da implementação da Educação Étnico-Racial: sem formação apropriada nossos/as professores/as não conseguiriam obter êxito na execução do projeto de inserção do conteúdo História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. E o problema se agravava ainda mais quando, além de “despreparadas” em termos conceituais, nossas/os professoras/es (brancos/as ou negros/as) apresentavam atitudes preconceituosas em relação a história e as práticas culturais de pertença afro, principalmente em abordar o conteúdo relativo as religiões de matriz africana na sala de aula.

Foi com base nessa compreensão que dedicamos parte da nossa atenção em campo ao levantamento de dados que nos permitisse traçar o perfil dos/as professores/as que atuavam nos estabelecimentos público de ensino que iríamos pesquisar para entendermos as dificuldades que estavam sendo enfrentadas nas instituições de ensino observadas.

Para efetivar a coleta dos dados foi elaborado um questionário contendo 21 (vinte e uma) questões, dividido em duas partes. A primeira parte, composta por 09 (nove) questões, estava voltada para a caracterização pessoal, acadêmica e profissional; a segunda parte, composta por 11 (onze) questões, estava voltada para a identificação do nível de conhecimento da temática, do material didático e das experiências dos pesquisados na área de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

As alunas-pesquisadoras sob a minha coordenação estavam vinculadas aos programas PIBIC/PIVIC/PROPESQ, (sendo 02 bolsistas PIBIC, 01 bolsista PIBIC-Af, 02 bolsista PIVIC e 02 pesquisadoras voluntárias vinculadas ao PROPESQ)², foram à campo para aplicar os questionários em 32 (trinta e duas) escolas municí-

2 A saber: Carla Liege Rodrigues Pimenta; Maria Emanoela de Oliveira Cruz; Acacia Alcantara da Silva; Danielly Muniz; Alzira Maria Lima da Silva; Paula Célia da Silva e Elizabeth Vasconcelos Velez.

pais de Campina Grande selecionadas³. Ao longo de praticamente 03 (três) meses foram aplicados 153 (cento e cinquenta e três) questionários, em 03 (três) visitas semanais.

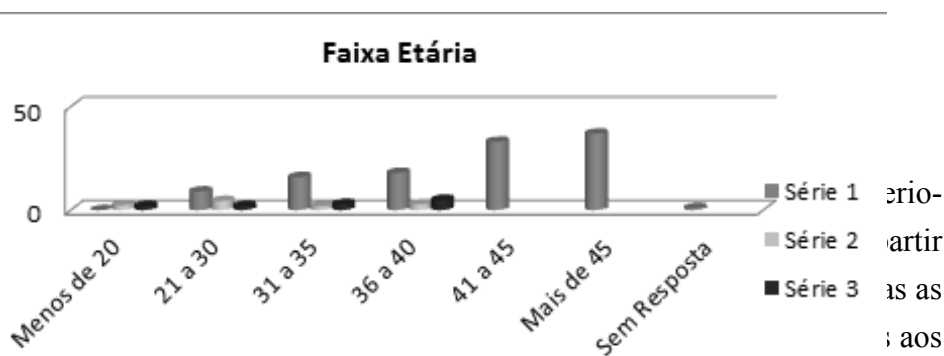
A primeira visita era destinada a conversar com os/as professores/as e apresentar a pesquisa, os seus objetivos e, dependendo da “boa vontade” em contribuir demonstrada por alguns, agendar o horário para aplicação do questionário. O horário acertado geralmente era no momento do intervalo, já que os mesmos/as não podiam deixar suas turmas sem supervisão ou sozinhas. Como dito anteriormente, muitas resistências foram encontradas, ou porque não viam (os/as professores/as) “motivo” para discutir o tema, ou porque não sabiam nada sobre o mesmo, ou até mesmo porque teriam que usar o horário do descanso (intervalo) para responder o questionário e, para completar, o mesmo era “muito comprido”. Talvez por esta razão alguns professores/as tenham deixado algumas respostas em branco. Os dados coletados foram tabulados e analisados com o substrato adquirido com a pesquisa bibliográfica e documental e a observação em campo.

Os resultados dos dados coletados apresentados a seguir de duas formas: quantitativamente (de forma breve, já que o tamanho desse artigo não permite muita discussão) qualitativamente, ou seja, uma também breve exposição das respostas dos/as sujeitos pesquisados/as para algumas das questões formuladas com uma breve análise interpretativa.

Em linhas gerais, os professores apresentam o seguinte perfil: a maioria se encontra na faixa dos 45 (quarenta e cinco) anos, reside em Campina Grande, é casada, possui pós-graduação *latu sensu* (especialização) e estão com mais de 20 (vinte) anos de experiência na sala de aula. Dentro do universo de 153 (cento e cinquenta e três) pesquisados, 5 (cinco) foram do sexo masculino e 145 (cento e quarenta e cinco) do sexo feminino e 1 (um) não respondeu. Segue os dados acima referidos em gráficos para melhor visualização:

3 A rede municipal de ensino de Campina Grande é composta por mais de 140 unidades (urbanas e rurais). As escolas estão divididas, a partir do critério de proximidade geográfica, em cerca de 30 núcleos. Como a nossa pesquisa está dividida em quatro áreas de interesse – cada sob a coordenação de uma professora, o campo de estudo (também em decorrência da sua amplitude) foi dividido de modo a conseguirmos “cobrir” o maior número possível de unidades em sua diversidade e pertencas geográficas.

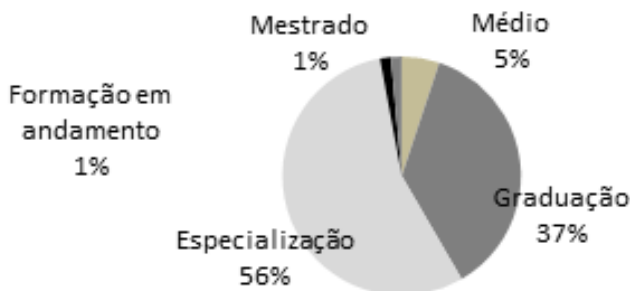
ri,
da
qu
da



Além das questões voltadas para traçar o perfil do/as professores/as, no questionário também indagamos de forma “fechada” acerca da inserção do conteúdo de história e da cultura africana e afro-brasileira na escola: 140 (cento e quarenta) docentes declararam que eram favoráveis, 6 (seis) se posicionaram de forma negativa enquanto 3 (três) não responderam. Quando perguntados posteriormente se acreditavam que esse conteúdo iria entrar sistematicamente em sua rotina diária, 100 (cem) reconheceram que sim, 6 (seis) se pronunciaram de forma negativa, 26 (vinte e seis) não exprimiram nenhuma opinião e 5 (cinco) não demonstraram nenhuma informação. Em uma das questões perguntamos se os participantes haviam realizado cursos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, 82% dos participantes da pesquisa responderam que sim. Curiosamente, quando perguntados (questão 17) acerca do que inviabilizava o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas atividades didáticas, 62% responderam a ausência de capacitação e 38% falta de material, planejamento e orientação pedagógica. Alguns destes professores especificamos: *“O querer, o valor que cada educador dá sobre o assunto”*; *“Falta de compromisso em relação à temática de alguns colegas”*; *“A falta de conhecimento da comunidade escolar”*; *“Não deve existir uma lei específica e sim respeito entre negros e outros”*.

Mas, quando questionados se mantinham algum tipo de “discussão sobre o tema com os colegas”, 53 (cinquenta e três) os/as professores/as revelaram que sempre participavam de conversas a esse respeito, 65 (sessenta e cinco) informaram

Formação Acadêmica



Anos de experiência como professor (a):



que as vezes debatiam o assunto e 36 (trinta e seis) revelaram que raramente se interessam, 3 (três) disseram que nunca, 5 (cinco) não responderam e 3 (três) marcaram mais de uma questão.

Diante dessas respostas nos questionamos: se a maioria dos pesquisados participaram de cursos sobre essa temática, o que os impedia de realizar um trabalho sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana?

É provável que a incoerência nas respostas dos professores se deva a compreensão dos mesmos de que a adoção desta prática ocorra a partir de “uma escolha individual de cada profissional”. Por exemplo, os dados levantados revelaram que nas mais de 40 (quarenta) escolas visitadas da rede municipal de ensino Campina Grande-PB, em menos de 10 destes estabelecimentos estavam colocando em prática

algum tipo de atividade voltada para o conteúdo de história e Cultura africana e afro-brasileira. E mesmo nas escolas que desenvolviam algum tipo de atividade, estas eram pontuais entre os/as professores/as: uns faziam, outros não.

Por mais que a Lei 10.639/03 tenha determinado a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, a maioria dos professores não consegue trazer para o currículo essa “nova” realidade histórica e social dos negros no Brasil. E para entendermos a relevância da abordagem nos currículos das escolas, numa das questões perguntamos se os professores consideravam relevante o estudo desta temática no currículo escolar e 92% dos pesquisados responderam: “não”.

E a constatação desse dado deu-se com a observação da data “comemorativa do dia 13 de maio” (obrigatória no calendário escolar) não era trabalhada em praticamente nenhuma das escolas observadas, muito em detrimento da atenção prioritária as “atividades comemorativas do dia das mães”. Contraditoriamente quando esses/as os/as professores/as foram perguntados sobre se trabalhavam a temática afro-brasileira e africana em sala de aula, 70% respondeu que sempre abordavam, e como a pergunta (semi-aberta) pedia que indicasse como, responderam que trabalhavam “principalmente em datas comemorativas o 13 de maio”. Então, onde estava a verdade?

A observação nos revelou que a maioria dos/as professores/as não trabalhava a data do 13 de maio, tanto por priorizar a comemoração do dia das mães, mas também por considerarem a data pouco relevante (“ultrapassada”) e também por não possuírem muito conhecimento relacionado à história da abolição a partir das determinações contidas nas Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais para implementação da Educação Étnico-Racial. E aqueles/as docentes que desenvolviam algum tipo de atividade continuavam “presos” a concepção de “exaltação” ao grande feito da Princesa Isabel, alimentado a ideia equivocada de que o negro não foi o grande protagonista da libertação.

Diante de tantas contradições muitos questionamentos vem à tona: Será que faltam cursos que os capacitem ou materiais didáticos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira? Sobre os cursos de formação continuada já sabíamos que não faltavam e em relação ao material didático e paradidático descobrimos que também não faltava. Quando perguntamos se a escola possui materiais didáticos e paradi-

dáticos voltado para a temática, 50% dos pesquisados responderam que sim e 25% não quiseram responder esta questão. Quando pedimos para especificar os materiais que as escolas disponibilizavam obtivemos as seguintes respostas: “*Paradidáticos e livros didáticos.*”; “*Livros, vídeos, revistas e outros.*”; “*Literaturas.*”; “*DVDs-Livros-Apostilas.*”; “*Livros didáticos utilizados em sala como também paradidáticos: - Menina bonita do laço de fita, contos africanos... músicas: “Gentileza.”*”

Posteriormente, na etapa da observação, verificamos que na maioria das escolas existia muito material didático e paradidático sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo observamos que em algumas escolas o material recebido permanecia lacrado, sem uso, revelando o desinteresse e até uma certa resistência (cujo motivo precisa ser melhor e apropriadamente investigado) em trabalhar a temática.

Para agregar mais informações a respeito do desuso do material didático e paradidático, perguntamos nas entrevistas a frequência com a qual os/as professores/as utilizam o material sobre a temática afro em suas atividades, 67% dos pesquisados responderam que frequentemente, como fonte de informações/ exemplos durante as aulas. Algumas respostas: “*Sempre que houver necessidade.*”; “*Leitura.*”; “*Algumas vezes como forma de conhecimento, conscientização e tema para reflexão.*”; “*Como história, desenhos, dramatizações, etc.*” Então, outra vez ficamos a refletir: onde estava a verdade?

A medida que cada novo dado era cruzado com outro, fomos percebendo novas perspectivas de entendimento das situações que promovem o entrave a implementação da proposta de educação étnico-racial. Por exemplo, para algumas questões feitas nas entrevistas os/as professores/as responderam não ter participado de cursos de formação continuada, mas que tinham interesse em participar de cursos formação em de história e cultura da África e Afro-brasileira. Todavia, um número considerável de docentes (pouco mais de 40%) respondeu que “não” tinha interesse de participar de cursos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, e justificaram afirmando: “*Porque meu tempo é limitado.*”; “*Falta de tempo no momento.*”;

“Porque estou me aposentando e também fora de sala de aula.”; “Para mim todos são iguais o que falta é conscientização de todas as partes.”; “Destacar só uma raça é racismo.”

Nas respostas podemos perceber as duas possibilidades de impedimentos: uma que se refere ao tempo escasso dos professores, inclusive ao tempo exercido para o trabalho em sala de aula; a outra perspectiva relacionada a resistência em trabalhar a temática, porque considera que não se faz necessário mencionar esta matriz étnica ou porque somos iguais, e a outra porque tratar o negro em sala de aula seria racismo, uma prática discriminatória. Para tanto, é indispensável desconstruir a visão eurocêntrica de mundo, no qual abordamos apenas a história dos europeus em sala de aula, seguindo fielmente o que propõe os livros didáticos, ou mencionando de maneira estereotipada o negro como vimos em alguns livros didáticos. A proposta de educação Étnico-Racial, como dito no Volume 10 dos PCNs (Pluralidade Cultural), tem como objetivo “(...) mudar mentalidade, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (BRASIL, 2001, p. 23).

Com base na aplicação de questionários nas escolas podemos perceber as limitações dos/as professores/as em implementar a Lei 10.639/03 em suas salas de aula, devido principalmente a falta de uma formação inicial que mencione esta participação do negro na formação de nossa nação, sem deixar de mencionar necessitamos de cursos de formação continuada que mostre aos professores uma nova visão para este tema tão relevante para formação identitária dos seus alunos.

Esta pesquisa nos revelou o quanto ainda precisávamos reformular. Os resultados obtidos vão de encontro a todo um conjunto de estratégias que visam promover uma efetiva mudança da educação e na sociedade brasileira. Como está posto no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacional, a partir da disseminação de um ensino voltado para a valorização das singularidades culturais dos grupos que conformaram a nossa sociedade, associado a um currículo estruturado no reconhecimento dessa pluralidade, dentre os vários objetivos almejados, espera-se que nossos/as educandos/as tornassem-se capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimen-

to de pertinência ao país”, possibilitando aos nossos/as educandos/as “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (cf. nos objetivos dos PNCs apresentados no Volume Introdutório, 2001).

Neste sentido, chamamos atenção para a formação continuada dos professores, pois estes têm um papel primordial para sensibilizar uma consciência crítica da realidade brasileira que se configura enquanto plural. Aos/as professores/as delegou-se a grande responsabilidade de mostrar outra versão da nossa história, guiados por pressupostos pautados na diversidade cultural, seguindo os princípios de respeito e igualdade entre todos, indistintamente. Fato que constitui um grande desafio, pois na escola os sujeitos (estudantes e docentes) ainda são vistos e tratados como iguais, sem notabilizar suas diferenças, e muitas vezes desconsiderando as suas pertencas étnicas, principalmente no que se refere aos/as negros/as.

A forma e o modo como os saberes históricos e culturais africano, afro-brasileiro e indígena são ou não são trabalhados na escola remete a questão de manutenção de direito a igualdade, sobretudo quando este direito notabilizar o pertencimento étnico destes educandos/as, apontando para sua inclusão social e cultural. Necessário se faz a esta nova geração entender a nossa história e como se deu a participação da matriz africana, afro-brasileira e indígena na formação da nossa sociedade, como os mesmos contribuíram a cultura do povo brasileiro.

Portanto, através desta observação podemos concluir que muito ainda precisa a ser feito dentro do contexto educacional para valorizar a cultura africana e afro-brasileira, pois os dados coletados confirmaram que a nossa hipótese foi verdadeira: os/as professores/as com mais de 10 (dez) anos da conclusão da sua formação inicial e com mais de 10 anos de sala de aula demonstraram maior resistência à proposta de implementação da Educação Étnico-Racial.

Acreditamos na relevância acadêmica dessa pesquisa, no sentido de entender a problemática e conseqüentemente intervir e propor alternativas de uma atuação efetivas enquanto universidade contribuindo para a resolução ou tentar contribuir para uma melhora desta problemática, como por exemplo: proporcionar formação continuada aos professores das escolas selecionadas.

Entendemos que o enfrentamento do racismo no século XXI se apresenta como momento *sui generis* da nova realidade política vivida pelos negros, gerando uma grande demanda social, que exige o posicionamento das universidades públicas, nas quais grupos de professores(as) pesquisadores(as), através de núcleos de estudos, devem desenvolver pesquisas relacionadas ao racismo, buscando também entender os mecanismos de resistência desencadeados pelos negros e negras. Mas, para que isto aconteça, necessário se faz aos estudantes a oportunidade de conhecer a história e o legado cultural dos africanos e afro-brasileiras numa perspectiva de sujeitos da nossa formação, revelando as “verdades” silenciadas durante séculos.

Portanto, a proposta de desenvolver essa pesquisa representou também para nós professoras-pesquisadoras uma oportunidade de dar visibilidade a história e cultura afro-brasileiras nos cursos de formação de professores/as nos quais atuávamos. Pois na universidade, assim como na educação básica, a implementação desta nova proposta educacional voltada a valorização da cultura do povo negro (africano e afro-brasileiro) e do indígena ainda ocorria de forma incipiente e pontual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA e GONÇALVES, P. B. (Orgs.). O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos.

GUSMÃO, N. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. et al (Orgs.) Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

- MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo – muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice.(Orgs.). Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.
- MORGADO, J.C. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: Costa Pereira, M.Z. et al (orgs). Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, L. Gonzaga. Classificação da pesquisa. In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94.
- OLIVEIRA, Inês B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- REGIS, Kátia. Relações Etnicorraciais e Currículos Escolares: Análise das Teses e Dissertações em Educação. São Luís: Edufma, 2012.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/2003: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In.: PAULO, Hilton Costa e & SILVA, Vinícius Baptista da. Ponta Grossa, Ed: UEPG/UFPR, 2007.
- SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.



A PÓS-GRADUAÇÃO COMO NECESSIDADE FORMATIVA PARA O PROFESSOR DO ENSINO

RAIMUNDA ALVES MELO

A PÓS-GRADUAÇÃO COMO NECESSIDADE FORMATIVA PARA O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR¹

Raimunda Alves Melo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Antonia Dalva França – Carvalho

Doutora em Educação, Currículo e Ensino pela Universidade Federal do Ceará-UFC/FACED. Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: adalvac@uol.com.br

Resumo

A formação de professores vem sendo apontada por pesquisadores como um dos eixos fundamentais para a profissionalização do corpo docente e melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior. Neste nível de ensino, à docência não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também, as atividades de pesquisa. Partindo do princípio de que os estudos de mestrado e doutorado são espaços privilegiados para a formação do professor/pesquisador, este trabalho discute a pós-graduação como necessidade formativa para o professor do ensino superior. A discussão central, partiu do seguinte problema: Por que a pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do ensino superior? O direcionamento metodológico incluiu-se na vertente da pesquisa qualitativa, através do método bibliográfico.

Palavras-Chave: Pós-graduação. Ensino superior. Formação docente

Introdução

Nas últimas décadas tem se observado o aumento significativo do número de matrículas no ensino superior possibilitando o acesso de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais. Essa ampliação do acesso, bem como as aceleradas mudanças econômicas e sociais trazem para o seio das instituições de ensino superior novos desafios para os docentes.

Nesse cenário, o professor do ensino superior é desafiado a deixar de ser o porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente por meio dos métodos

1 O artigo decorre de estudos realizados durante as aulas da Disciplina Introdução ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

tradicionais de ensino para assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis (SOARES e CUNHA, 2010). Assim, na medida em que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea ampliam as exigências da educação e do papel do professor, é necessário oferecer condições de trabalho, formação sólida e contínua para que os mesmos possam desenvolver com êxito o seu trabalho e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Como parte das iniciativas que visam a superação desses desafios, a pós-graduação tem sido apontada como espaço ideal para a formação do docente universitário. A propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reza que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p.23).

Partindo dessas considerações introdutórias, o presente artigo tem como objetivo promover uma discussão sobre a pós-graduação como espaço relevante para a formação do professor do ensino superior. A discussão central partiu do seguinte problema: Porque a pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? Para respondê-la apresentamos argumentos embasados teoricamente nos seguintes autores: Saviani (2013), Severino (2013), Soares e Cunha (2010), André (2006), Gati (2007), entre outros.

Investigar a pós-graduação como necessidade formativa para o professor do ensino superior é relevante, pois contribui com a produção de conhecimentos e reflexões teóricas sobre processos formativos desenvolvidos nesse nível de ensino, possibilitando aos leitores e pesquisadores conhecimentos sobre as especificidades da docência e formação do professor universitário.

Pós-Graduação no Brasil e suas contribuições para a formação do professor do ensino superior

Compreende-se como pós-graduação os estudos que são realizados após a graduação. No Brasil, esses estudos são classificados em dois grupos, a saber, a *pós-graduação lato sensu* que se constitui em uma espécie de prolongamento da graduação por meio de estudos de especialização visando o aperfeiçoamento da formação profissional básica e a *pós-graduação stricto sensu* organizada em forma de mestrado e doutorado, voltados para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo da formação de pesquisadores (SAVIANI, 2013).

De acordo com o autor supracitado, para promover a formação de pesquisadores, em nosso país, a pós-graduação foi estruturada em dois níveis: o mestrado e o doutorado – “o primeiro entendido como iniciação e o segundo como consolidação do processo de formação do pesquisador” (2013, p.33). Neste trabalho tratamos especificamente sobre a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e suas contribuições para a formação de professores do ensino superior.

Pesquisa realizada por Severino (2013) aponta que a pós-graduação no Brasil, ao longo de seus quarenta anos vem contribuindo significativamente para o melhor conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira, bem como para a qualificação de uma quantidade expressiva de profissionais dos diversos campos de atividades, “formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente se faz marcante no âmbito teórico e prático de todas as áreas do conhecimento ao mesmo tempo em que tem respondido por significativo acúmulo de resultados da ciência em sua égide” (SEVERINO, 2013, p. 40).

No tocante da educação, Gatti (2007) no texto *“A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações”* suscita importantes reflexões sobre a trajetória histórica das pesquisas educacionais em nosso país enfocando seus avanços e desafios. Evidencia que a implantação de Programas de Mestrado e Doutorado nos anos 60 foi um marco histórico, pois proporcionou desenvolvimento acelerado da pesquisa, de modo que, o contínuo crescimento dos cursos de pós-graduação resultou, na década de 90, em uma grande diversificação dos trabalhos, tanto em relação as temáticas como na forma de abordagem e a consolidação de grupos de estudo em diversas áreas como: alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, currículo, entre outros.

Tendo como elemento definidor a pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* realiza importante contribuição para a formação do professor do ensino superior, isso porque a produção do conhecimento recorrente do desenvolvimento da pesquisa interfere e afeta o perfil da profissão correspondente. Tal fato é possível quando o curso de pós-graduação, diante dos resultados das pesquisas ajustam seus processos formativos às mudanças operadas no perfil da formação de professores. A este respeito comporta citar Saviani (2013) ao referir que os programas de pós-graduação *strictu sensu* são importantes não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas também pelo próprio avanço do

conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas numa determinada área, no caso específico deste estudo, a formação de professores.

O foco na pesquisa, segundo Saviani (2013), parte do princípio de que o aprimoramento proporcionado pela pós-graduação contribui para uma prática efetiva de pesquisa científica. “Aliás é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional” (2013, p. 41). Nesse caso, a pós-graduação contribui para necessidades formativas de professores do ensino superior na medida em que produz conhecimentos educacionais relevantes para a formação e para a prática docente, como também forma o professor como um pesquisador das problemáticas educacionais e propositor de soluções para o enfrentamento das mesmas.

Para André (2006, p. 223), a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades para melhorar a educação, pois a pesquisa contribui para que o “sujeito-professor seja capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Dessa forma, ao utilizar a pesquisa enquanto ferramenta que possibilita ao professor do ensino superior uma leitura crítica dos processos formativos, da prática docente, bem como a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor universitário se sente menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. Assim, além da produção do conhecimento científico na área específica o que está em jogo é a formação de um profissional com conhecimentos e capacidade de intervenção em seu ambiente de trabalho.

Segundo Escorsin e Gisi (2008), “o professor do ensino superior é um especialista do mais alto nível numa ciência, o que implica na capacidade e no hábito de investigação que lhe permita ampliar as fronteiras da sua área do saber”. Dessa forma, à docência no ensino superior não se limita apenas ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, mas inclui também as atividades de pesquisa, pois é ele que faz com que uma profissão se desenvolva, como também contribui para uma educação de qualidade. Ora, se a pesquisa é um dos eixos da educação superior supõe afirmar que a formação do professor pesquisador se constitui em um importante

aspecto desse processo, e ao focar na pesquisa a pós-graduação atende a contento a esta demanda.

Contudo, ressaltamos que a produção do conhecimento científico e a formação do pesquisador são apenas duas das contribuições da pós-graduação para a formação do professor do ensino superior. Uma análise da política de pós-graduação no Brasil evidencia que os Planos Nacionais de Pós-Graduação, com poucas exceções, destacam entre seus objetivos a formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a pós-graduação é também uma condição basilar para a ampliação do acesso ao ensino superior, devendo proporcionar aos cursistas processos formativos comprometidos com a formação do pesquisador, mas também com a docência universitária.

Nesse aspecto, ressaltamos que as atividades desenvolvidas nos cursos de pós-graduação se realizam por meio de um processo amplo que envolve diferentes experiências e espaços de formação, ultrapassando os muros das universidades e as atividades curriculares básicas. A esse respeito Severino (2013, p. 51) afirma que as experiências formativas são expandidas por meio da “participação em eventos de diferentes natureza: congressos, seminários, simpósios, com a produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações”. Soma-se a isso o fato do pós-graduando ser acompanhado e orientado por um educador, que estabelece com ele uma relação de trabalho conjunto em que ambos tem a oportunidades de crescer profissionalmente.

Então, se a constituição da prática e dos saberes docentes ocorre por meio de um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem, oriundos do estudo das teorias, e também das vivências cotidianas na sala de aula, nos processos formativos, no convívio com seus pares (BRITO, 2011), compreendemos desse modo que, as diferentes experiências formativas desenvolvidas em âmbito da pós-graduação envolvendo todo o seu currículo contribuem significativamente para que a prática e os saberes docentes sejam resinificados. Assim, os estudos realizados na pós-graduação possibilitam o fortalecimento da docência centrada na pesquisa, ampliam conhecimentos na área de atuação (saberes e fazeres docentes), proporcionam do desenvolvimento profissional e a maturidade à carreira para enfrentar novos desafios.

Considerações inconclusivas

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais trouxeram como resultado uma concepção de formação para o longo da vida. Esta concepção é pensada a partir de uma ótica que considera a formação de professores, como um dos eixos capazes de promover o desenvolvimento profissional e de contribuir significativamente para a melhoria dos níveis de ensino.

Nesse cenário de mudanças, a docência universitária torna-se cada vez mais uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. A docência nesse nível de ensino, constitui-se num conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno. Dentro deste conjunto, encontra-se a ação de investigar e é através da investigação que o professor universitário aprofunda conhecimento numa área específica de estudos, amplia seus conhecimentos na área de atuação e promove seu desenvolvimento profissional.

Como parte das iniciativas que visam a superação de desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, os estudos de pós-graduação tem sido apontados como de fundamental importância pois contribuem para: a) a produção do conhecimento científico sobre sua área de atuação possibilitando a reconfiguração tanto dos processos formativos quanto da prática educativa no ensino superior; b) a formação do professor pesquisador permitindo ampliar as fronteiras da sua área de conhecimento, fazendo com que a profissão se desenvolva e contribua para a melhoria da educação; c) a constituição da prática e dos saberes docentes, pois a diversidade de atividades e experiências formativas desenvolvidas em âmbito da pós-graduação contribuem para (re) configuração profissional.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 55-69.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 17-31.

ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. Formação continuada do professor universitário.

Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf.

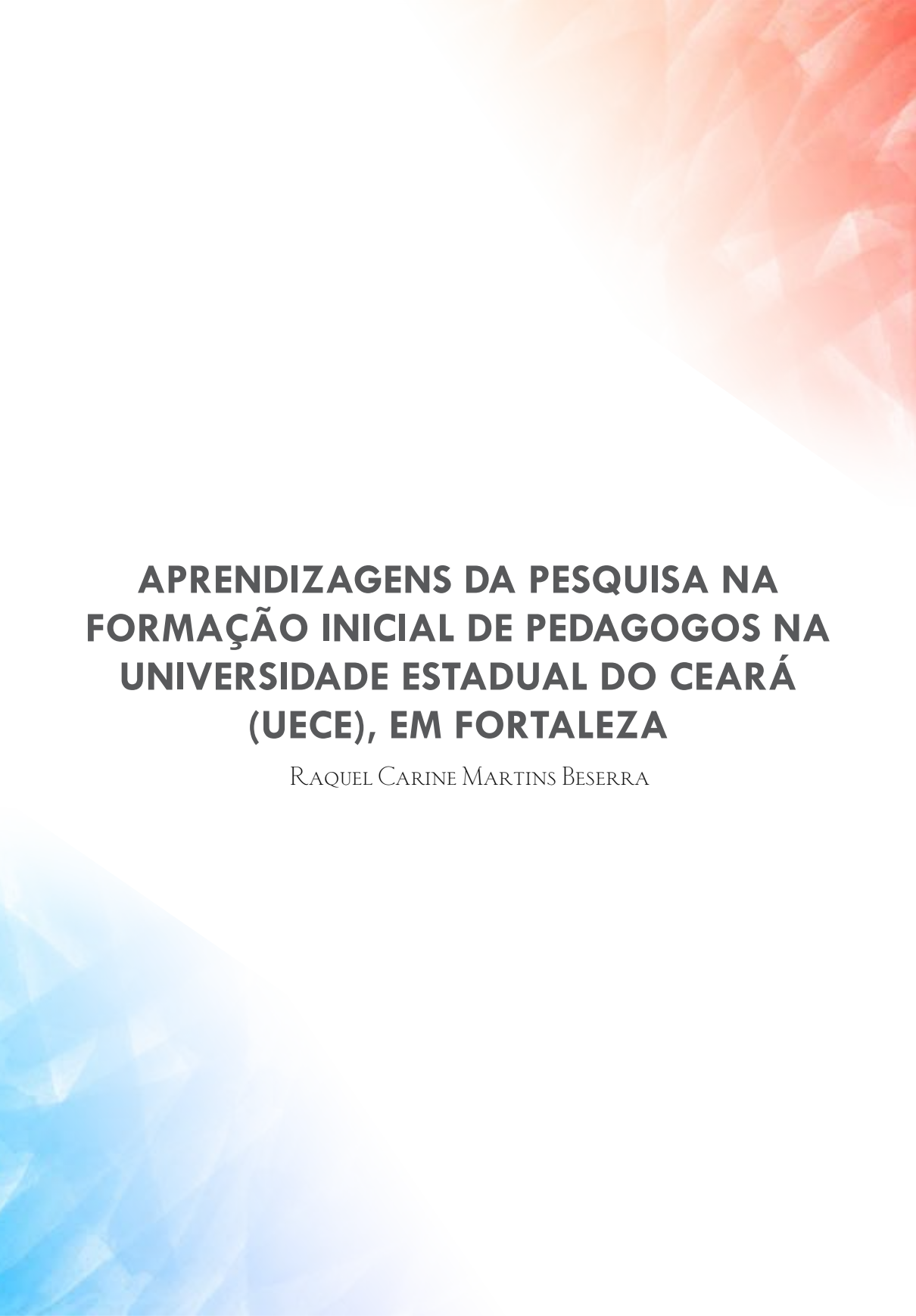
Acesso em 25/06/2016.

GATTI, B. A. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

SAVIANI, D. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da.; SILVA, Ilton Benini da.; ORTIGARA, Vidalci. (Org.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento**: abordagens contemporâneas. Crisciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex Sander da.; SILVA, Ilton Benini da.; ORTIGARA, Vidalci. (Org.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento**: abordagens contemporâneas. Crisciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. da. **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?** RBPG, Brasília, v.7, n. 14, p. 577 – 604, dezembro de 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>. Acesso em 25/06/2016.



**APRENDIZAGENS DA PESQUISA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
(UECE), EM FORTALEZA**

RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA

APRENDIZAGENS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE), EM FORTALEZA¹

Raquel Carine Martins Beserra

Mestre em Educação Brasileira

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

O trabalho reflete a aprendizagem da pesquisa por alguns estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza. Com isso, o objetivo geral foi estudar a formação inicial para a pesquisa. Para tanto, os objetivos específicos foram: a) Caracterizar as estratégias dos estudantes para o exercício da pesquisa e b) Examinar como tem sido construída a rotina para tal atividade. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo com base nos fundamentos da dialética. Para os procedimentos, utilizou-se da observação direta, de questionários abertos e das entrevistas semiestruturais. Dentre os resultados, há: fragilidade na construção da autonomia; ausência de maiores discussões sobre os fundamentos científicos; pouco conhecimento sobre os aspectos teórico-metodológicos. A pesquisa, uma exigência e um direito para compor a formação do pedagogo, é uma atividade que pede uma rotina, e mais do que isso, ela pede orientação porque estamos lidando, sobretudo, com a formação inicial.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação Inicial. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho reflete sobre o exercício da pesquisa científica vivida através da produção do texto monográfico por parte de estudantes do curso de pedagogia da UECE, em Fortaleza. Nos últimos anos, venho compreendendo a emergência para o trato com a pesquisa na formação inicial de pedagogos a fim de lidarem com realidades sociais e culturais complexas, a exemplo da escola pública².

Para além do ensino, a escola, ultimamente, deve cumprir com reflexões junto à realidade a qual está inserida. Aspectos que se coadunam com os debates da Conferência Nacional de Educação (Conae), da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei

1 Trabalho de pesquisa (monografia) do curso de Ciências Sociais na Universidade estadual do Ceará (UECE).

2 Como educadora da rede pública de ensino de Fortaleza, tomo essas reflexões como fundamentais para a minha formação e compreensão da realidade a qual estou inserida.

10.639/2003 que trata das questões étnico-raciais afrodescendente e indígena no currículo escolar e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de 2015.

Lanço a hipótese de que a formação inicial para a pesquisa, para a prática que investiga, questiona e busca romper com o que está estabelecido é parte importante para dialogar com essas emergências, pois é parte da pesquisa³ a apropriação e a construção das visões de mundo, digam-se teorias que o educador vai construindo para lidar com determinadas e diversas realidades, influenciando, sobremaneira, seu modo de agir no processo educativo. Mas, é preciso atentar para as diversas concepções de pesquisa, concordo com Freitag (1994, *apud* FARIAS, 2013, p. 15) quando a autora afirma que “[...] o conhecimento não é só neutro, como também é político, ou seja, produzido a partir de interesses presentes, inclusive, no confronto que o homem estabelece com o próprio homem.” E ainda com a autora supracitada é importante ressaltar que “a ciência funda-se em teorias que sustentam os argumentos de quem os produziu, portadora de interesses que se manifestam a serviço de grupos ou classes sociais”.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi estudar as aprendizagens da pesquisa científica por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e suas implicações na produção do conhecimento. Além do objetivo geral, propôs como objetivos específicos: a) Caracterizar as estratégias que os estudantes empreendem para o exercício da pesquisa e b) Examinar como os educandos têm construído suas rotinas para a produção monográfica, considerada aqui como uma das principais atividades individuais e iniciais de pesquisa no meio acadêmico.

A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo, tomando como objeto de estudo a aprendizagem da pesquisa por estudantes do curso de Pedagogia da UECE. Tipo de pesquisa que, segundo Bogdan e Biklen (1994) envolve a obtenção dos elementos descritivos a partir da relação direta do pesquisador com a realidade investigada. Utilizei de procedimentos próprios da pesquisa de tipo qualitativa, como a observação direta, conversas informais, questionários abertos e entrevistas

3 Ressalto que o ensino e a extensão também devem cumprir com esses elementos.

semiestruturais⁴.

O artigo se organizou da seguinte forma: num primeiro momento, exponho a revisão de literatura, posteriormente alguns resultados sistematizados; por último, traço algumas considerações finais.

2. A PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

De acordo com a revisão de literatura, alguns estudos tratam tanto de refletir sobre a produção do conhecimento por parte de estudante como sobre a importância da formação inicial de professores em diálogo com a pesquisa.

No que se refere à produção de conhecimento, os estudos realizados por Ribeiro *et al* (2012) apontam que parte dos docentes da Universidade possuem determinadas concepções teóricas que implicam na formação inicial dos estudantes, uma vez que carregam heranças onde há uma hegemonia de absolutizar as teorias, traduzindo-as como verdades absolutas. A postura do professor diante dos educandos não é parte apenas da estrutura da universidade. Historicamente, a escola, enquanto instituição legítima do conhecimento científico, costuma lidar com este tipo de saber como superior aos demais saberes, porque dito como “universal”, portanto, também cumpre a função de hierarquizar e classificar. Lembro Martins (2008, p.9) para pensar sobre esse processo educativo quando aponta que a existência do homem simples⁵ está “atravessada por mecanismos de dominação e alienação que distorcem sua compreensão de História e do próprio destino”.

Ainda com Ribeiro *et al* (2012, p. 108),

[...] resulta a dificuldade de repensar suas concepções, de reelaborar o pensamento, e de redefinir sua postura. Isto o leva a repetição e à falta de flexibilidade no modo como lida com o conhecimento em sala de aula, e o induz para certa arrogância que gera, por sua vez, dificuldade de ouvir, de aprender e reaprender.

4 Escolhas que serão descritas no capítulo subsequente que trata da abordagem metodológica.

5 Ao conceituar o Homem Simples, Martins (2009, p.9) ‘Todos nós somos esse homem que não só luta para viver a vida de todo o dia, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido’.

É interessante a análise da autora, pois coincide com alguns depoimentos de docentes do curso de Pedagogia que, em reuniões ou conversas informais, têm debatido sobre o contexto da aprendizagem acerca da pesquisa através da produção monográfica. Alguns reforçam a noção de que os estudantes são “fracos”, não escrevem e não lêem como deveriam para vivenciar a “academia”. Outros reiteram que os estudantes não cumprem prazos, não se interessam. Por outro ângulo, outros pensam que nós docentes precisamos nos sensibilizar e partir da realidade dos estudantes, tendo o educador um papel de mediador. Ou seja, como afirmou uma das professoras do Núcleo de Pesquisa “não dá para enquadrar os educandos a partir das nossas expectativas, sendo preciso pensar a realidade própria dos educandos” (Relato realizado durante uma Reunião do Núcleo de pesquisa do curso de Pedagogia da UECE, maio de 2015).

E o que nos dizem os estudantes sobre as suas aprendizagens?

2.1 O tempo, a rotina e as trajetórias: há (des) cotidianização para a formação em pesquisa?

A área de pesquisa é permanente, como relata um dos estudantes, este é um dos princípios da Universidade, compondo um dos eixos centrais para todos aqueles que percorrem os caminhos do ensino superior. Entretanto, há aquilo que é idealizado, fruto de conflitos, debates e disputas, por outro lado, há o que de fato se põe em prática.

De acordo com os levantamentos, cada estudante vai construindo um cotidiano que é possível para as suas condições de vida e especificidades de gostos, desejos e motivações para tal trajeto, ainda que essa rotina não atenda às qualidades fundamentais para uma aprendizagem satisfatória. A pesquisa, uma exigência e um direito para compor a formação inicial e continuada, é uma atividade que pede uma rotina⁶, um tempo e uma elaboração e mais do que isso, ela pede orientação porque estamos lidando, sobretudo com a formação inicial. Aqui é um primeiro exercício, um primeiro encontro que precisa ser cuidado, como apontou uma das estudantes.

6 A rotina de que falo não é a rotina do horário e dia ‘certos’, por exemplo, que o currículo sugere. A rotina de que trato é a rotina construída pelo próprio estudante dentro de suas especificidades, dentro da sua compreensão do que seja a pesquisa e a importância para o seu processo formativo. Falo de uma rotina que deve vir com autonomia e aprendizado cotidiano.

Nesse sentido, tenho construído a ideia de que a prática da pesquisa, muitas vezes, não vem sendo apropriada como produção de conhecimento autônoma e criativa pela maioria dos estudantes. Pelo contrário, parte das vivências em relação à pesquisa vem se constituindo de maneira arbitrária e impositiva na medida em que não se trata de uma escolha, muitas vezes, consciente e comprometida⁷.

Sobre as leituras e as aprendizagens das produções durante a graduação, alguns estudantes pontuam o seguinte: A leitura deve ser mais detalhada, analisando cada ponto do texto, além de sistematizar as ideias principais dos autores; Grifa-se com marcadores, consultam-se dicionários para palavras complexas; Quando não se compreende a leitura, não se retorna ao texto, passa para outro momento; Após a primeira leitura, buscam-se resumos e definições de palavras, depois ficham as ideias no próprio texto; Textos difíceis são aqueles que não trazem exemplos práticos, relacionadas à realidade; A correria dos semestres, a quantidade de disciplinas e os prazos curtos atrapalham a boa compreensão; Há textos “enfeitados” que utilizam palavras complexas para o público, no início do curso não se entende muito, o professor precisa ter o cuidado de escolher as leituras; O gosto pelo que se está lendo influencia na compreensão, o desinteresse pelo tema é certamente um obstáculo; por fim, há a ideia de que quanto mais se exercita a prática da leitura, mais cria-se o hábito de ler.

De maneira geral, os estudantes apontam para aprendizagens comuns, como a necessidade de buscar estratégias que são possíveis, como o fichamento, os marcadores, o pensar sobre o que foi lido e exercitar a prática da leitura. Por outro lado, acho preocupante aos estudantes que se limitam a fazer leituras daquilo que compreendem ou que dizem ter mais afinidade, não retomando um texto que consideram “complexos” e/ou incompreensíveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes há muitas lacunas na formação para a pesquisa. Eu arris-

7 Um dos aspectos preocupantes neste processo são os relatos de alguns estudantes que pensam em estudar determinado fenômeno educacional e são ‘orientados’ a não prosseguir com a investigação, pois não há estudos realizados sobre, ‘vai ser difícil’, ‘você não vai dar conta’, ‘é melhor mudar’ [...] Bloqueando possibilidades de empreender estudos que lhes chegam como primeiros motivos.

co a dizer que muitos vivenciam “arranjos” em meio às dificuldades para prosseguir no ensino superior que, num país como o Brasil, ainda é regalia ocupar uma vaga pública, pois esta não se democratizou, é um espaço que segrega socialmente (mesmo com o estabelecimento de cotas de diversas ordens).

A rotina e o tempo são aspectos fundamentais para a formação acadêmica. Todavia, foi ressaltado que quando se fala de rotina e tempo a investigação não se referiu para o comprimento de horários e assiduidade. A rotina de que se fala é a rotina que deve ser própria dos estudantes na medida em que este vai adquirindo autonomia e entendimento de suas aprendizagens. Para boa parte dos alunos, é preciso conciliar trabalho e estudo, família e amigos. Vivemos num país em vias de desenvolvimento em que a maior parte da população não dispõe de bens materiais e espirituais para gozar de qualidade de vida. É preciso conciliar o sustento com as exigências da formação superior. Nesse percurso, grande parte dos alunos que participaram da pesquisa expõe que a rotina se dá de acordo com o que o curso de graduação propõe.

Em relação à pesquisa, é unânime a visão de que os estudantes que dispõem de bolsas e/ou tempo têm saltos qualitativos na formação na área. Distantes dessa realidade ficam aqueles que não trabalham na área de educação, aqueles que não possuem bolsas de pesquisa, extensão e/ou mesmo monitoria. Ressalta-se que a carga horária do curso noturno sempre é reduzida em virtude de vários fatores, dentre eles a segurança, entretanto, este elemento só reafirma que os alunos associam a rotina de estudos ao estar no curso. Aspectos que vão comprometer a construção científica, a construção de conhecimentos, pois se trata de uma atividade que exige fundamento, elaboração, reflexão, criatividade e crítica e, para alguns, a Universidade não vem contribuindo para tal.

Em meio às dificuldades e às críticas, grande parte dos estudantes que participou da investigação, compreende que é importante a formação para a pesquisa. Boa parte acredita que o profissional que trabalha com educação precisa estar atualizado, precisa ter criticidade e atento às constantes mudanças advindas da realidade social. Para tanto, verificam que é preciso ter uma rotina, mais disciplina, mais orientação, além de estudos periódicos. Um dos estudantes chegou a apontar que a Universidade poderia criar condições para o aprendizado satisfatório dos alunos, um espaço para aprender a estudar, por exemplo.

Em síntese, os caminhos percorridos pelos estudantes estão circunscritos no chão da Universidade. E creio que um primeiro momento é a permanente ideia de avaliação entre os sujeitos que compõem o curso a fim de que a Universidade não apenas siga orientações nacionais (não se tratar de dizer o que é mais importante, todo processo que agrega participação de diversos setores, sobretudo da sociedade civil é de extrema importância), mas observar o nosso “chão”, o local de nosso cultural, dos sujeitos, dos espaços educativos e propor um cotidiano criativo a partir de realidades concretas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: 2015.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

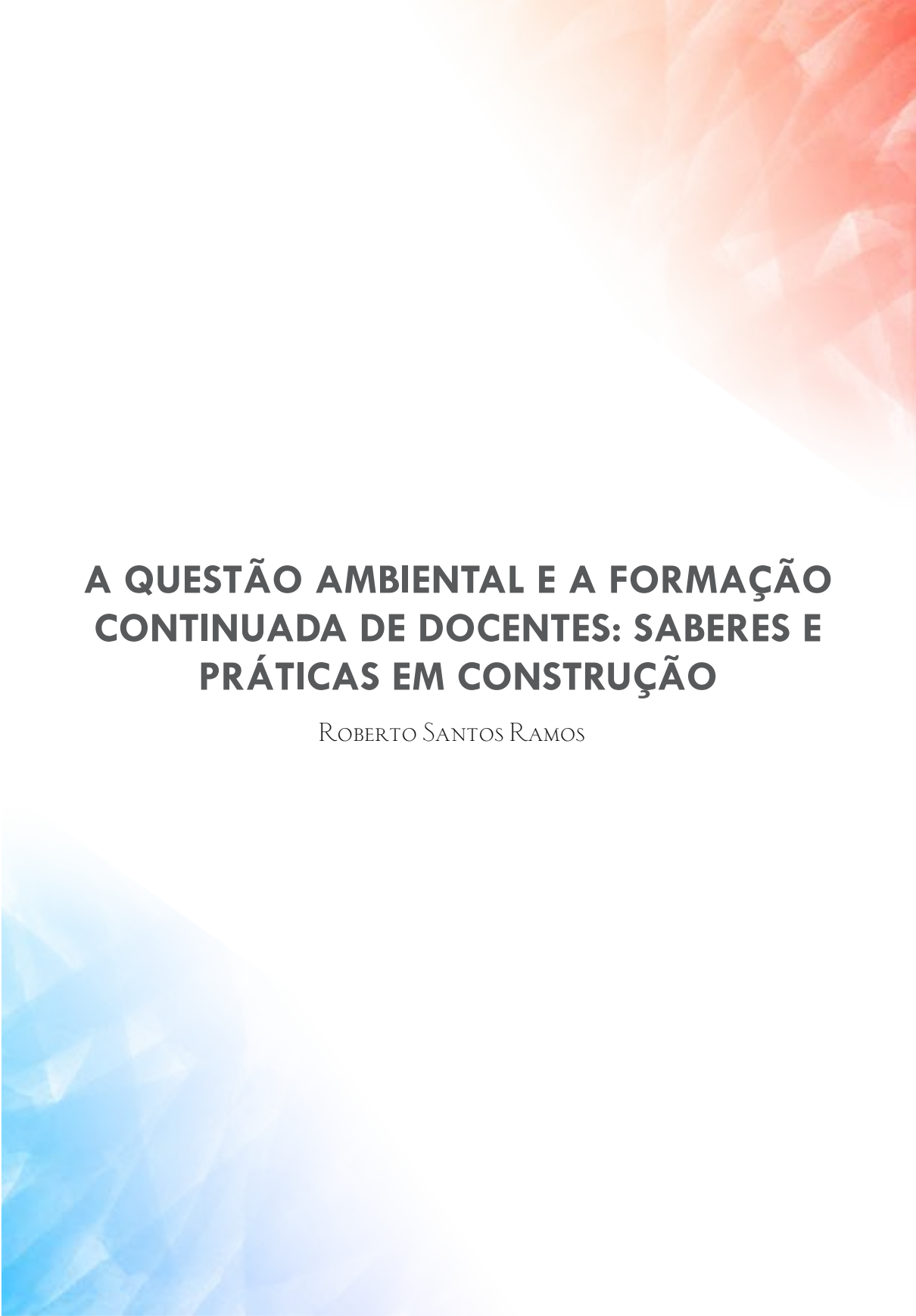
BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

FARIAS, Isabel Maria S. de (Org.). **Pesquisa e Prática Pedagógica III**. UECE: Fortaleza, Volume II, 2ª edição, Assis, 2013.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Rosa M. B.; PEIXOTO, Renata C.; COSTA, Expedito W. C.;

PINHEIRO, Joserlene L. (Orgs.). **Leitura e Construção do Conhecimento na Universidade**. Fortaleza: EdUECE/ABEU, 2012.



A QUESTÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: SABERES E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO

ROBERTO SANTOS RAMOS

A QUESTÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: SABERES E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO.¹

Roberto Santos Ramos

Prof. Me. Assistente. UFMA/Curso de Licenciatura em Ciência Naturais. Graduado em Ciências Biológicas/UFMA. Me. Sustentabilidade de Ecossistemas/UFMA e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA.

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: roberto.ramos@ufma.br

RESUMO EXPANDIDO

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais impõem uma ampla discussão sob vários matizes, haja vista ser o meio ambiente a base simbólica, cultural e física a partir da qual se processa a vida e, se dá o fornecimento de bens e serviços ambientais numa dinâmica de inter-relações em que os seres humanos, por meio da apropriação dos recursos, alteram a paisagem e interferem nos processos naturais que se configuram como base para a manifestação da vida e sua sustentabilidade.

A questão ambiental é fruto de interferência antrópicas nos processos naturais, culminando com impactos importantes provenientes da relação homem/natureza que se consolidou ao longo da história civilizacional, tendo nesse processo a “legitimização da ética antropocêntrica que se caracteriza pelo abandono da concepção organicista da natureza em favor de uma concepção mecanicista”. (GRUN, 2005. p. 27). Sobre essa concepção Capra (1992) nos remete à necessidade de mudança do presente paradigma mecanicista, em que Descartes estendeu essa visão aos organismos vivos passando a serem vistos como máquinas e suas funções biológicas reduzidas a operações mecânicas.

O atual modelo de desenvolvimento amplamente adotado pelos países, gera impactos negativos e inúmeros problemas socioambientais que se traduzem nas relações históricas estabelecidas entre o ser humano e a natureza. Para LEFF (2004a) a crise ambiental é um efeito de conhecimento verdadeiro ou falso sobre a realidade, sobre a matéria, sobre o mundo. Mostra-se como uma crise das formas de compreender o mundo, desde que o homem aparece como animal habitado pela linguagem, o que separa a história humana da natural.

Os problemas ambientais vivenciados pela humanidade demandam soluções complexas e de amplo sentido, ensejando uma profunda mudança de pensamento e na forma como as sociedades se organizam. Nesse sentido o viés educacional pau-

tado numa visão muit, inter e transdisciplinar, se mostram como grande contributo para soluções dos problemas ambientais. Para BRASIL, (1998, p. 65) a questão ambiental aponta para “o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área”.

Nessa direção, o presente trabalho se justifica pela necessidade de reflexão crítica sobre os processos formativos de docentes da Educação Básica tendo-se por base a Formação Continuada que ocorre no âmbito da Rede Municipal de Educação de São Luís voltado para o tema transversal Meio Ambiente. Essa formação continuada, que tem carga horária em torno de 200 horas, é executada pelo Núcleo de Educação Ambiental – NEA da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, desde 2003 por meio do programa implantado à época, chamado Parâmetros em Ação do Governo Federal. Esse programa se pauta nas competências profissionais básicas que são: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; e reflexão sobre a prática pedagógica tendo como estratégia a constituição de grupos de estudo para a formação continuada de professores, estimulando a prática do trabalho coletivo, as discussões e decisões postas para os professores no exercício de sua profissão, adequando-se à realidade e às prioridades das escolas. (BRASIL, 2001). Por meio da pesquisa qualitativa o presente artigo objetiva refletir sobre a formação continuada dos professores para a atuação com o tema transversal Meio Ambiente e suas inter-relações com a prática docente, tendo-se por base a atuação como formador do referido programa ocorrido no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA no período de 2003 a 2010.

REVISÃO DE LITERATURA

Num cenário de grandes desafios, a questão ambiental traz à tona a necessidade de reavaliar o modo de vida humano e os conceitos que definem o viver social, ambiental, econômico, político, atualmente impactante e ameaçador para a vida e sua sustentabilidade.

“Diante de uma realidade que se universaliza [...]. As mudanças são vertiginosas, [...]. Novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se reproduzem” (PORTO, 2000, p. 12). Nesse sentido, uma mudança estrutural e conceitual, encontra campo privilegiado na educação como forma de produzir a contra hegemonia. Benassuly (2002, p. 185) corrobora com essa perspectiva quando afirma que a “apropriação pelo educador dos saberes para além das verdades cristalizadas [...], da visão estreita da disciplinaridade, da linguagem fragmentada e dos conteúdos prontos pode contribuir para a prática reflexiva, consciente e politizada”, de forma a privilegiar a razão crítica, fazendo com que o “educador assuma a natureza política de sua prática” (FREIRE, 1995, p. 49).

O processo educacional em sua dimensão macro configura-se na compreensão e na discussão do “papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento

das pessoas e das sociedades” (BRASIL, 1998. p. 15), buscando a consolidação dos objetivos que “indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social” (BRASIL, *op. cit.*, p. 52) que se condiciona na escola, dentre outros aspectos, pela macro política educacional e suas referências curriculares; estrutura organizacional e física da escola; gestão escolar; currículo; projeto político pedagógico e a formação continuada do corpo docente escolar. Essa formação deverá se consolidar como espaço político, crítico e reflexivo na discussão e internalização da Educação Ambiental - EA de forma a superar a lógica de mercado que para Seabra (2013, p 25) está “fundamentada no capital natural e na marginalidade social produzida pela racionalidade econômica”

Os princípios e definições de EA encontram aporte teórico conceitual dentre outros, nas reflexões de Santos, (2002); Pelizzoli, (2002); Leff (2002, 2004, 2006); Grun, (2005); Guimarães, (1995, 2001, 2006); Dias (2003) e Loureiro, Layrargues e Castro (2006, 2011), em que se reconheça a transversalidade e capacidade crítica e emancipatória da EA que possibilite transformações radicais nas relações que definem o modo dos grupos sociais se verem e estarem na natureza.

Nos sistemas de ensino “a perspectiva dos temas transversais é apresentada como proposta de dar ao currículo uma dimensão social e contemporânea, ao discutir temas relevantes em determinado contexto histórico-social” (GALLO, 2001, p. 15); “passando a ser um eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizem” (*ibid*, p. 21). “A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos” (BRASIL, 1997. p. 31).

Para que a transversalidade da Educação Ambiental se concretize numa perspectiva sistêmica, aponta-se a necessidade de políticas públicas efetivas e estruturantes que integralizem a justiça social, a preservação ambiental e a equidade econômica. Dentre as nuances da política educacional, atentar-se para uma prática pedagógica que busque superar as limitações do professor em suas atividades formais, e impulsione a buscar novos elementos para uma prática crítico-reflexiva da EA nos sistemas de ensino.

A Educação Ambiental, mediante sua importância, urgência, concepções, e o manifesto caráter político, crítico e emancipatório (LOUREIRO, et. al. 2009; GUIMARÃES, 2006; LAYRARGUES, 2004; LOUREIRO, et. al. (2011); LOUREIRO, et. al (2008), deve balizar processos formativos docentes de forma efetiva na perspectiva do saber-fazer educativo, resignificando “práticas [...] sempre que elas não produzem os efeitos pretendidos. [...]. Porque as práticas que têm lugar na escola só fazem sentido se contribuem, ainda que indiretamente, com a aprendizagem de todos os alunos”. (SÃO LUÍS, 2004, p. 131)

A profunda apreensão desses elementos históricos conceituais, por parte dos propositores e gestores das políticas educacionais, fazem das escolas espaços ideais

na formação para a cidadania, corroborando a intervenção crítica no enfrentamento dos problemas de cunho socioambiental. Para Guimarães (2005), mesmo que os meios de formação de alunos tenham se ampliado muito, a escola ainda é a principal via de instrução e educação das crianças e jovens [...]. e os professores continuam sendo os principais agentes de aprendizagem; apontando assim a necessidade de qualificação inicial e continuada para o exercício da docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que a escola cumpra sua função social com o “vínculo ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2013, p. 9), os segmentos da comunidade escolar se fazem importantes na sua atuação, como a família, educandos, gestão escolar, e em especial os professores, cuja formação prevalece nas discussões relativas à educação na perspectiva transformadora, haja vista o “momento histórico pela incessante busca e renovação do saber fazer educativo” (PORTO, 2000 p.11, 12); busca-se ainda referenciá-la “à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam”.

Sacristán (1990) considera a formação de professores uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo o que repercute significativamente na formação dos alunos, possibilita o dimensionamento crítico dos problemas atuais e conseqüentemente o seu enfrentamento.

Percebe-se então uma complexidade inerente ao processo formativo que além da carreira docente e dos componentes técnicos e operacionais, deve propiciar um caráter mais orgânico a várias etapas formativas, assegurando ao professor um desempenho progressivo e contínuo de sua prática e, por conseguinte torne-o sujeito atuante, instigador do processo ensino aprendizagem de seus alunos, enfim, agente transformador da realidade.

Nesse sentido, busca-se um currículo escolar, entendido conforme Sacristán (2013, p. 17) “como uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, que possibilite aprendizagem significativa ligando conteúdos escolares à realidade social, econômica, política e cultural além das nuances que possibilitem o entendimento da vida numa perspectiva integradora, orgânica e crítica, tal qual o saber ambiental demanda para a construção de sociedades sustentáveis.

A formação continuada é uma forma de problematizar e ressignificar a prática docente, atrelando-se nesse processo a visão interdisciplinar das questões que dizem respeito à dinâmica da vida e que influenciam nas formas de ver e interagir dos indivíduos com o mundo no processo de construção da cidadania. Tal percepção vem possibilitar as estratégias didáticas na condução e efetivação do currículo escolar, cuja questão socioambiental se inclui como tema transversal, reforçado pelos princípios e conceitos elencados na “Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Nesse sentido o processo educativo tanto para os alunos quanto para os professores exerce um importante papel social e político na formação integral dos cidadãos, dotando-os de capacidades que lhes permitam “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo” (MORIN, 2004, p. 35). Dessa forma os processos formativos em Educação Ambiental vêm contribuir como temática transversal na ressignificação de práticas pedagógicas que possam balizar uma abordagem mais inquiridora, de forma a transbordar as gavetas conceituais que limitam os conhecimentos em forma de saber disciplinar.

Concebe-se dessa forma, numa perspectiva local, um saber ambiental na formação continuada de professores, que contextualize e ao mesmo tempo tenha como base o projeto político pedagógico numa construção coletiva que envolva os atores da comunidade escolar, e numa perspectiva mais abrangente, que possa demandar condições de interlocução e planejamento que operacionalizem a política de Educação Ambiental por meio dos processos formativos, de gerenciamento e logístico na condução dessa política pública.

A percepção e a integração dos elementos dessa dinâmica, que se coloca como necessária para o sucesso da formação é pautada em regime de colaboração e compartilhamento do processo formativo, destacando o professor como sujeito de sua prática, analista do seu contexto e um grande articulador dos conhecimentos teóricos com a dinâmica social e os direitos de aprendizagem dos seus alunos. Dessa forma, o papel do professor consubstancia-se na formação dos alunos, numa perspectiva integradora e crítica dos problemas do seu tempo que beneficia o exercício da cidadania.

Nas reflexões de Carvalho (2001, p 56) “acredita-se fortemente em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos” o que se dá pela supervalorização desse processo e não considera os limites e as possibilidades para o enfrentamento da crise ambiental. Na perspectiva da formação continuada, Carvalho (2001) considera importante a natureza dos conhecimentos presentes nos diferentes programas de formação, assim como os valores éticos e estéticos veiculados e as possibilidades de participação política do indivíduo, estes como implicações da temática ambiental na formação do educador.

A formação continuada reforça a temática ambiental além de ser um processo imprescindível à prática pedagógica e ao cumprimento do papel social da Educação, ao possibilitar a ressignificação e/ou fortalecimento de conhecimentos e práticas que possam consolidar a educação ambiental formal.

A formação que ocorre no âmbito da SEMED São Luís é executada pelo Núcleo de Educação Ambiental que embora esteja atuando desde 2003, o NEA foi instituído legalmente através da Portaria nº 28 de 22 de fevereiro de 2006. O Núcleo foi constituído no âmbito do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, como grupo de trabalho para desenvolver uma política de educação ambiental, de

forma sustentável, na Rede Municipal de Ensino de São Luís. A principal atividade desenvolvida pelo Núcleo é a Formação Continuada de Professores nos Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente na Escola (PCN Meio Ambiente), tendo como abrangência às escolas municipais da rede e comunidade quem detém um percentual de 30% das vagas oferecidas nessa formação. A linha teórico-metodológica trabalhada refere-se a vertente/corrente socioambiental por acrescentar os aspectos socioeconômicos e históricos, analisando as relações entre sociedade e natureza. Os módulos, tais como: Ser humano, sociedade e natureza; Sustentabilidade; Meio Ambiente na Escola; Diálogos com as Áreas dentre outros, se coadunam com a proposta de Formação Continuada de Docentes .

CONCLUSÃO

Política de Formação Continuada de professores voltados para a Educação ambiental possui contribuições significativas na apreensão de saberes e práticas que culminam com processos educacionais extensivos à comunidade escolar. Porém, por si só, não garante as mudanças estruturais de cunho social em sua integralidade, uma vez que tal concentração de esforços apenas nos setores institucionais educacionais. Tal política deve ser alinhada com as demais políticas públicas, possibilitando o tratamento transversal e o diálogo dentro da estrutura governamental e desta com os demais centros de poder da sociedade, de modo a possibilitar processos que culminem com a democracia ativa e participativa buscando desenvolver na comunidade escolar a Educação Ambiental crítica e emancipatória. Os processos educacionais devem estimular na comunidade escolar uma abordagem sistêmica que enfatize a natureza como fonte de vida e condição necessária para sua sustentabilidade e a reprodução social. Nesse sentido a formação Continuada de professores ocorrida no âmbito da rede Municipal de São Luís, possibilitou reflexões e observância dos desafios constantes em ampliar conhecimentos bem como desenvolver propostas pedagógicas que internalizem a questão ambiental no cotidiano do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e interativo. In: LINHARES, Célia. E LEAL, Maria Cristina (orgs.). **Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Pg. 185 – 195.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Programa parâmetros em ação - meio ambiente na escola: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 8 ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cutrix, 1998.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: MEC/ Secretaria de educação Fundamental. **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Brasília: Ministério da Educação, 2001 (Programa Conheça a Educação - Cibec/Inep).

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na Educação**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____, Mauro. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: Ministério da Educação/ salto para o futuro e tv escola. **Formação continuada de professores**. Boletim 13. Brasília, 2005.

HERIQUE, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade,**

complexidade, e poder. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____, Henrique. **Epistemologia Ambiental.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. C. (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. C (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PELIZZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas.** São Paulo: papiros, 2000. Pg. 11-35.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1999

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Porto Alegre: Civilização Brasileira, 2002.

SÃO LUÍS (município). **Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo - formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.** São Luís: SEMED, 2004.

SEABRA, Giovanni. Educação ambiental: conceitos e aplicações. In: **Educação ambiental – conceitos e aplicações.** SEABRA, Giovanni (org). João Pessoa, editora da UFPB, 2013



**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA
ALÉM DE UMA PERSPECTIVA INDICISTA**

ALBIANE OLIVEIRA GOMES

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA INDICISTA¹

Albiane Oliveira Gomes²
Prof^a Dra. em Educação (UFPA) albiane11@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo, resultado de revisão bibliográfica, aborda a questão da qualidade da educação com o objetivo de discutir a pertinência do Ideb como mecanismo oficial de avaliação da qualidade da educação no País. O estudo examina o que revela o discurso corrente da qualidade da educação pública brasileira apontando elementos que indicam que as políticas educacionais ao tomarem como parâmetro de qualidade tão-somente o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) desconsideraram a complexidade inerente à educação básica na medida em que deixam de lado aspectos imprescindíveis a uma análise acurada da questão. Conclui que o padrão de qualidade praticado por meio do Ideb tem servido mais como mecanismo de adaptação e ajuste da escola ao mercado e menos para a redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Qualidade da educação. Ideb.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de tratar-se de uma questão candente, somente nos anos recentes a questão da qualidade da educação no País passou a adquirir expressividade no âmbito das políticas educacionais, com a emergência de diversas ações provenientes do governo federal, com destaque ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este, a partir de 2007, tem capitaneado um leque de programas que se propunham imprimir melhorias na educação brasileira, tendo como parâmetro de qualidade dessas ações o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indi-

1 A presente discussão resulta de revisão bibliográfica integrante de recente estudo de doutoramento acerca da qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de São Luís/MA, de nossa autoria.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestre em Políticas Públicas – UFMA, Pedagoga – UFMA, Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA, Coordenadora da Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Qualidade da Educação Básica (GEQEB) vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Educação – GEPEPGE, integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática/OBSERVE – PPGED-UFPA.

gador oficial de qualidade da educação hoje no País.

Dada à relevância da questão em tela, que tem se projetado no âmbito do discurso como mais uma retórica conservadora utilizada pelo capital como resposta à saída de sua “crise estrutural” (MESZAROS, 2011), com sérios desdobramentos no âmbito da escola, é que se buscou discutir a pertinência desse Índice oficial como instrumento avaliativo da realidade das escolas brasileiras e dessa forma sua eficácia como mecanismo inibidor das desigualdades educacionais.

É possível inferir que o padrão das políticas educacionais adotado pelos dois últimos Governos (Lula a Dilma) alcançou os diversos níveis da educação escolar, com iniciativas que focalizaram da educação infantil ao ensino superior no sentido da universalização do acesso, especialmente na educação básica (quais sejam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) 92,5 % da população entre 4 a 17 anos estão na escola, revelando um significativo avanço no acesso à escolarização. Contudo, esses mesmos dados também evidenciam que há mais de três milhões de brasileiros nessa faixa etária aos quais é negado o direito à educação escolar, correspondendo aos 7,5% ainda não atendidos. Quando contabilizada a população com quinze anos ou mais de idade, temos aproximadamente 14 milhões de pessoas que não adquiriram a habilidade da leitura e da escrita na idade regular, o que revela que mesmo quanto ao acesso à educação escolar ainda se tem muito a caminhar.

Em particular no tocante à dimensão da qualidade das ações educacionais praticadas hoje no País, compreendemos que sua materialidade perpassa, dentre outras, pelas questões de infraestrutura adequada aos diversos níveis educacionais; pela qualidade da formação docente e da valorização da categoria; pela prática da gestão democrática nas instituições escolares; pelo apoio técnico-pedagógico necessário ao funcionamento a contento do dinâmico processo de ensino e aprendizagem e; por uma política equilibrada de financiamento educacional, dessa forma com enorme caminho a percorrer para seu atendimento como ação pública prioritária.

E, na medida em que a qualidade da educação engloba questões diversas, decerto um instrumento que pretenda apreendê-la precisa levar em consideração tais questões para que se constitua num mecanismo ensejador de mudanças na di-

nâmica social por ele avaliada.

Assim, partindo do entendimento que a questão da qualidade da educação é uma construção historicamente situada, com determinações peculiares a cada sociedade e temporalidade histórica, a discussão aqui tecida começa examinando o que revela o discurso corrente da qualidade da educação hoje posta no País para, em seguida, discutir a respeito da pertinência do mecanismo oficial de avaliação da qualidade da educação básica para aferir a qualidade da educação brasileira numa perspectiva de inclusiva educacional e, na sequência, as considerações finais do estudo.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: o que diz e des(diz) o discurso propalado

Atualmente o discurso em torno da qualidade da educação tem se transformado num verdadeiro modismo; presente da retórica dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, às diversas instâncias sociais: sejam dos grupos subalternizados, dos intelectuais comprometidos com uma educação pública inclusiva, como principalmente dos grupos que compõem o bloco no poder, convertido numa meta compartilhada em que todos ideologicamente devem juntar esforços. De um simples termo ou expressão a “qualidade” se transformou no “eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo” e “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o seja, deve explicar-se em termos de qualidade” (ENGUIITA, 2002, p. 95).

Como toda expressão enquanto construção humana, o discurso da qualidade da educação possui uma densidade histórica social – não sendo neutro e daí destituído de intencionalidades, de modo que em cada momento histórico possui uma significação peculiar a determinada sociedade. Trata-se de termo polissêmico ao qual está associado um leque de significações originadas ante as demandas e exigências de uma dada temporalidade histórica, na qual as relações de produção material têm primazia e forte impacto nas relações de poder que se gestam na sociedade, em particular na dinâmica do espaço escolar.

Inserido nesse ordenamento macroestrutural, o discurso de qualidade da educação hoje propalado tem se constituído numa “retórica conservadora no campo educacional” (GENTILI, 2002), forjada em atendimento às exigências postas

pela nova sociabilidade do capital em face da crise estrutural, desencadeada na década de 1970 e agudizada neste início de século. Condizente às determinações de ordem econômica, as orientações que imprimem tal retórica da qualidade no campo educacional têm se prestado para “subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto conservador” (Op. Cit. p. 158).

É importante considerar que na atual conjuntura política, com o ostensivo esfacelamento das políticas educacionais em curso e, a hoje legítima subordinação da educação ao mercado (legitimação essa posta pela política econômica adotada pelo atual Governo) essa dualização e polarização social tendem tão-somente a se intensificar, com reflexos diretos na qualidade da educação hoje ainda tão fragilizada.

Uma breve incursão pela questão da qualidade da educação nos permitiu perceber que a mesma começou a adquirir notoriedade no âmbito das políticas erigidas pelo Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) no pós Segunda Guerra, nas nações de capitalismo desenvolvido. Naquele contexto, às políticas sociais era atribuída a função de garantir a igualdade de oportunidades para todos, sendo a educação escolar a via para a inserção no mercado de trabalho e nas burocracias estatais e privadas. A concepção de qualidade da educação estava diretamente relacionada à quantificação dos recursos humanos e materiais dos sistemas de ensino, pressupondo-se quanto maiores custos ou mais recursos por usuários por si garantiriam a qualidade dos serviços sociais e educacionais (ENGUIA, 2002).

O discurso hegemônico da qualidade da educação na América Latina se forjou no final dos anos de 1980 em contraposição ao discurso de democratização em construção pela sociedade civil organizada durante o período militar, mas que perdeu ressonância no período pós-ditatorial em face das respostas à crise estrutural do capital e as estratégias adotadas pelo neoliberalismo a partir de então.

Frente a um cenário arrasado pelas ditaduras, Gentili (2002, p. 116) esclarece que o conteúdo antidemocrático do discurso da qualidade da educação implícito em sua concepção mercantil não sofreu maiores resistências,

sendo incorporado pelas burocracias, entre os intelectuais e, até mesmo, pela escola, silenciando o discurso de democratização.

Assim, a qualidade como critério mercantil se materializou na escola a partir da década de 1990 por meio da perspectiva da Qualidade Total que transpôs para a educação os pressupostos do mercado e da organização empresarial originária do Japão na década de 1950. Tal perspectiva, de cunho tecnicista ou “neotecnicista” (FREITA, 2007) passou a reduzir a organização social e educacional a uma questão técnica, quantificável, distanciando-se das questões de ordem política e crítica mais ampla caracterizadoras da dinâmica educativa. Nela, os problemas relativos à organização escolar e do ensino passam a ser entendidos como uma questão de eficiência, controle e competitividade, mecanismos de qualidade utilizados nas empresas.

Com efeito, pautado na lógica mercantil, a qualidade da educação nos tempos recentes tem se projetado basicamente na aferição do rendimento escolar mediante testes estandardizados, calcado numa perspectiva quantificável alcançada por meio de inovações tecnicistas na organização do trabalho na escola (OLIVEIRA, 2009). Sob essa ótica, o termo qualidade quer dizer excelência. Excelência significa privilégio; nunca direito, não sendo uma prerrogativa de todo cidadão/cidadã assegurada pelo Estado.

No referente aos instrumentos de aferição da qualidade, no caso em particular o Ideb, os estudos de Werle (2010) e Gomes (2016) revelaram que os resultados têm induzido o *ranking* das escolas, o qual ensejou uma corrida acirrada destas pelos melhores lugares uma vez que a qualidade do ensino lá oferecido corresponde à posição que a mesma nele ocupa.

Ao abordar da questão da qualidade Gramsci (1981) defende a indissociabilidade entre o nexos quantidade-qualidade visto que não há quantidade sem qualidade e vice-versa, constituindo-se essas duas dimensões parte do mesmo processo. Gramsci ressalta que compreender a questão da qualidade da educação privilegiando-se uma dimensão em detrimento da outra é um contrassenso. Todavia, a contraposição da quantidade à qualidade tem se revelado na prática das políticas educacionais no País, reflexo da opção por uma determinada política, qual seja, a política do capital: a “pequena política” (GRAMSCI, 1981), na qual a qualidade da educação tende a ficar, de fato, no campo da retórica demagógica e a mercê dos interesses do mercado.

3. POR UMA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA INDICISTA

A bandeira da qualidade da educação no País tem hoje sua materialidade em uma das mais importantes legislações no campo educacional: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, reunindo um leque de programas que se propõem ações no sentido de melhorias na qualidade da educação, constituindo-se num “grande guarda-chuva” (SAVIANI, 2009) que abriga praticamente quase todos os programas federais em desenvolvimento no País. O PDE é identificado como um plano executivo com programas abrangendo a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a alfabetização, distribuídos em diversas ações com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino e a garantia de permanência e sucesso escolar (SAVIANI, 2009).

No âmbito do PDE se intensifica a política de avaliação da educação no país em todos os níveis, de modo particular na educação básica com a criação, ainda no ano de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador oficial da qualidade da educação no País.

Indicador sintético criado pelo INEP, o Ideb é considerado a “identidade própria do PDE” (SAVIANI, 2009), daí sua importância como mecanismo de avaliação da qualidade do ensino no país. A qualidade mensurada por meio desse índice resulta da combinação de dois indicadores da qualidade da educação: o fluxo escolar (contabilizado pela taxa média de aprovação dos estudantes no 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio) e o desempenho dos estudantes (médias de proficiência) em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especificamente a Prova Brasil.

Os estudos de Saviani (2009, 2011, 2013) chamam a atenção para o fato de que embora o PDE não se constitua em um Plano de educação propriamente dito, mas somente um conjunto de ações que visam realizar os objetivos e metas anunciados no Plano Nacional de Educação - PNE, seu mérito está em se preocupar com uma questão crucial antes não priorizada: o problema da qualidade da educação brasileira. E é justamente nesse sentido que cabem sérias preocupações com a eficácia de seus resultados, visto trata-se de uma política baseada na pedagogia dos

resultados. Nesta, o discurso da qualidade se alicerça numa concepção mercadológica constituída com base em uma relação de prestação de serviços organicamente mercantil, cuja concepção de educação e de escola

[...] assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. [...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2009, p. 45).

Tal caráter reducionista e mercadológico caracterizador do discurso da qualidade da educação pública brasileira tem promovido uma perspectiva de qualidade baseada em índices educacionais, daí a denominação de “qualidade indicista” (GOMES, 2016), tendo no Ideb sua expressão máxima.

A crítica ao padrão de qualidade projetado pelo Ideb reside essencialmente na sua incapacidade de apreender a realidade educacional na sua totalidade, privilegiando-se uma das dimensões da dinâmica educacional. Em face dessa incapacidade a qualidade referenciada pelo Ideb “não supera o nível de um simples encantamento fetichista frente a determinados indicadores que, ao serem descontextualizados, nada dizem, além do fragmento de realidade que simplesmente mostram” (GENTILI, 2002, p. 153).

Contrários a essa perspectiva, Dourado, Oliveira e Santos (2010) pontuam que para se avaliar a qualidade da educação há de se considerar aspectos de natureza humana, social e cultural, não se limitando ao quantitativo. Nesse sentido, propõem duas dimensões a ser contempladas no processo de avaliação da qualidade da educação: uma extrínseca ou extra-escolares e outra intrínseca ou inter-escolar. Estas, de maneira articulada, envolverão os diferentes níveis de materialização da problemática educacional, quais sejam: o nível do espaço social, que abarca a dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço educativo; o nível de sistema, com as condições de oferta do ensino; o nível do professor, sua formação, profissionalização e ação pedagógica; o nível da escola, com enfoque na gestão e organização do trabalho escolar e o nível do aluno, no tocante ao acesso,

permanência e desempenho escolar, contemplando assim a indissociabilidade entre as dimensões quantidade-qualidade que condiciona dialeticamente o processo educativo, aqui defendido.

Todavia, a perspectiva de qualidade advogada pelo discurso oficial, materializada no Ideb, desconsidera o nexu inerente à totalidade do processo educativo e com isso tem estabelecido uma qualidade baseada tão-somente em dados mensuráveis quantitativamente e sintetizados em forma de índices educacionais.

Decerto, uma perspectiva de qualidade da educação para além da perspectiva hoje praticada – denominada de perspectiva indicista, deve incorporar os diversos aspectos do contexto da dinâmica do cotidiano escolar, não se restringindo à dimensão quantificável, sem, contudo, desconsiderá-la, visto ser parte da mesma totalidade.

Cabe frisar que a qualidade da educação para além de uma perspectiva indicista se coaduna ao que se tem convencido chamar de educação com qualidade social. Segundo Dourado (2007), esta se caracteriza por contemplar um conjunto de fatores intra e extra-escolares relacionados às condições socioeconômicas de todos os segmentos escolares, assim como dos alunos e seus familiares, do projeto político pedagógico, das questões de infraestrutura, de recursos e da estrutura organizacional, englobando todas as variáveis que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Tal proposição acerca de uma perspectiva de qualidade para além da perspectiva indicista encontra ainda amparo nos estudos de Gentili (2002) quando afirma que o significado da qualidade, assim como a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados, mas, pelo contrário, temos que conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional pela ideologia dominante, no que a discussão até aqui empreendida buscou suscitar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malgrado o discurso oficial dizer ser a educação prioridade, os poucos investimentos a ela direcionados ainda se constituem em um de seus principais entraves, responsável por um “avanço tímido e lento no ensino brasileiro” (SAVIANI,

2009, p. 135). Particularmente do ponto de vista qualitativo, a situação educacional mostra-se alarmante, com investimentos prementes principalmente em infraestrutura adequada, valorização dos profissionais da educação e a oferta das condições técnico-pedagógicas necessárias ao trabalho escolar.

Como enfrentamento dessa realidade, neste início de século o governo federal tem protagonizado uma variedade de políticas educacionais com o objetivo de imprimir melhorias na qualidade da educação pública brasileira, destacando-se pela abrangência o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sua ação identitária, o Ideb, criado para avaliar a qualidade da educação no País.

Decerto não se desconsidera que esse indicador de qualidade se traduz, no mínimo, num termômetro para monitorar a “saúde” da educação brasileira. Todavia, dado seu caráter reducionista, próprio do seu traçado metodológico puramente mensurável por meio de provas objetivas que o impossibilitam de abarcar a totalidade da dinâmica do cotidiano da escola, sua relevância como mecanismo responsável por balizar a qualidade da educação pública é no mínimo questionável.

Quando e na medida em que as políticas educacionais passam a tomar como parâmetro de qualidade tão-somente o Ideb, desconsidera-se a complexidade inerente à educação básica deixando de lado outros aspectos imprescindíveis à análise da qualidade da educação no País. Dentre esses aspectos está a gestão da escola e as condições para viabilidade do trabalho pedagógico, os quais envolvem uma variedade de fatores materiais e humanos para sua concretude.

Com efeito, podemos inferir que a qualidade da educação hoje praticada por meio do Ideb tem servido mais como mecanismo de adaptação e ajuste da escola ao mercado, legitimando um padrão de qualidade numa perspectiva indicista, ou seja, baseada tão-somente em índices educacionais mensuráveis quantitativamente, em detrimento de uma qualidade da educação numa perspectiva de totalidade, alcançada considerando-se a indissociabilidade do nexos qualidade-quantidade próprio da dinâmica escolar.

Por esse prisma, o sentido da qualidade da educação tem sido o de atender à demanda coerente com a produção de mais valia com pouca incidência como mecanismo estimulador de uma educação mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2010):** avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, out. p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 95-110.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo social. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 111-178.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 4 de. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: set. 2014.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago., 2009.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.



A LUDICIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE: SOBRE ENCONTROS POSSÍVEIS

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS
ANDRÉA DA COSTA SILVA

A LUDICIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE: SOBRE ENCONTROS POSSÍVEIS¹

Andréa da Costa Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UECE

Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (CCS/UECE)

Universidade Estadual do Ceará

andreacosta_silva@yahoo.com.br

Ana Maura Tavares dos Anjos

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UECE

Professora substituta da Faculdade Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)

Universidade Estadual do Ceará

maurinhaanjos@hotmail.com

RESUMO

Este estudo versa sobre a ludicidade e a atuação pedagógica docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada metodologicamente em análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo onde entrevistamos quatro professores polivalentes. As questões norteadoras que desencadearam esta investigação foram: Qual a concepção docente acerca da relação entre ludicidade e aprendizagem? De que maneira as atividades lúdicas podem cooperar com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, bem como com a atuação pedagógica? Dessa forma objetiva-se estabelecer uma reflexão acerca da relação: lúdico - atuação pedagógica - aprendizagem. Ao estabelecermos um paralelo entre teoria e prática, identificamos que a ludicidade é considerada, pelas docentes, aliada no processo de ensino-aprendizagem desde que utilizado de forma consciente e clara, com objetivos previamente estabelecidos, o êxito no desenvolvimento discente/paciente é efetivo.

Palavras chave: Ludicidade. Educação. Ensino-Aprendizagem. Atuação Docente.

1 Trata-se de um estudo advindo de inquietações das autoras mediante estudos realizados acerca da formação e atuação de pedagogas em Fortaleza.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras em consonância com um ambiente acolhedor, colorido e repleto de possibilidades instiga a crianças enquanto ser aprendiz a extrapolar os limites da realidade e por meio do imaginário se desenvolver. Partimos do pressuposto de que o lúdico na atuação pedagógica tende a contribuir com o tratamento e estímulo ao desenvolvimento infantil. O interesse pela temática surge da necessidade de aprofundamento sobre o uso da ludicidade como recurso pedagógico aliado à prática docente. Neste sentido, nos questionamos: Aprender brincando, seria isso possível? É sabido que:

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças. (FERREIRA, 2008, p. 4)

Assim, ao assumir uma postura investigativa e aproximando da realidade infantil é possível ao profissional, sobretudo, o da Pedagogia conhecer seu discente e contribuir da melhor forma ao seu desenvolvimento.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa fundamentada metodologicamente em análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo onde entrevistamos quatro professores polivalentes. Dessa forma objetiva-se estabelecer uma reflexão acerca da relação: lúdico - atuação pedagógica – aprendizagem. A pesquisa qualitativa que, por sua vez,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2011, p. 21).

Vale ressaltar que o termo lúdico deriva do latim *ludus* e indica algo que possua a natureza do brincar, ou seja, é referente à brincadeira, brinquedo, diversão, jogo. Contudo, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o

simples sinônimo de jogo. Segundo Huizinga (2007) “o jogo é mais antigo que a cultura e pressupõe sempre a sociedade humana”. E Luckesi (*apud* Ramos, 2000) vem enriquecer não só com um conceito de “Ludicidade”, mas distinguindo-a de “divertimento”:

[...] um 'fazer' humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (RAMOS, 2000, p. 52).

Dessa forma, segundo relata Santin (1994, p. 87):

O lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer. O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. Não é uma ideia intelectualizada que nos dá a compreensão da sinfonia. Ela não foi criada para se tornar conceito, mas para ser vivenciada mediante sua execução. O ato lúdico coloca-se na mesma esteira e, ainda, com uma grande diferença. Ele não precisa de partitura. Cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido.

Assim, compreendemos que ludicidade extrapola o entretenimento, a distração e se o enfoque profissional estiver nas relações e nos acontecimentos dentro do que pode ser percebido no contexto observado, por meio do lúdico torna-se possível compreender e contribuir positivamente com a formação e desenvolvimento discente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PARECER CNE/CEB Nº 20/2009), por sua vez, resgatam que a identidade das creches e pré-escola no século XIX era marcada pelo assistencialismo, onde para os filhos dos pobres tinha-se a visão de cuidar na contramão de que aos filhos dos ricos deveria educar. Seguindo esta visão, não havia investimento focado na profissionalização e qualificação dos profissionais da área até que com a Constituição de 1988 a educação infantil passou a ser compreendida como direito social. Na sequência e com anos de atraso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/96, art. 29) define Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Contudo para esta etapa de ensino não há currículo pré-estabelecido, mas há “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos

que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, p. 06). Além disso, por este documento, cabe ao docente: Promover a compreensão do que ocorre à sua volta; Relacionar práticas ao cotidiano infantil; Promover atividades livres e direcionadas; Garantir às crianças experiências variadas, “neste processo é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, p. 15) além de trabalhar autonomia como meio para o desenvolvimento.

Instigadas a perceber na prática como isso vem se desenvolvendo, discorreremos a seguir sobre os achados da pesquisa de campo.

BRINCAR E APRENDER: CAMINHO METODOLÓGICO E ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Sob o âmbito qualitativo, realizamos aplicação de entrevista semi estruturada e tivemos a oportunidade de dialogar com quatro pedagogas ativas e efetivas atuantes na educação básica de ensino, rede municipal de Fortaleza.

Ao serem questionadas acerca importância da ludicidade para aprendizagem discente, as respostas foram as seguintes:

- P. 1² *“Sim. O trabalho educativo, quando desenvolvido de forma lúdica incorpora em si a satisfação de uma atividade prazerosa, sem deixar de ser também uma atividade de caráter educacional”*
- P. 2 *“Sim. Acredito que o que faz a criança construir o conhecimento é a motivação dentro dela em aprender e a motivação que vem do que está externo a ela, que seria o ambiente e as estratégias do professor. Então, um ambiente lúdico e estratégias lúdicas despertam a atenção da criança, promovem seu envolvimento nas atividades e resultam em uma aprendizagem prazerosa”*
- P. 3 *“Sim. O lúdico transforma o processo de ensino aprendizagem melhor”*
- P. 4 *“Sim. A ludicidade é um instrumento essencial e enriquecedor na nossa prática diária. Através dela nossas aulas tornam-se mais atraentes e o aprendizado ocorre de forma mais eficaz”*

Em seguida as pedagogas foram questionadas sobre se e de que maneira as atividades lúdicas podem cooperar com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, bem como com a atuação pedagógica? E encontramos que:

2 As psicopedagogas entrevistadas foram identificadas como P1, P2, P3 e P4, uma vez que por questões éticas optou-se pela não identificação das profissionais de acordo com a Resolução n. 466/12 que institui normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

- P. 1 *“Acredito que sim, pois em minhas experiências profissionais e por meio de estudos realizados, pude perceber que quando a atividade envolve jogos, brinquedos e/ou brincadeiras as crianças gostam mais, prestam mais atenção e, além disso, também podem desenvolver outros aspectos que são importantes para a educação, como a criatividade, a imaginação, a percepção, seu esquema psicomotor. Na clínica uma forma de trabalhar dilemas é por meio da ludoterapia.”*
- P. 2 *“Acredito que o faz de conta é uma das melhores maneiras de trabalhar conceitos com as crianças de educação infantil e posso comprovar isso em minhas experiências em sala de aula, pois na maioria das vezes estamos limitados dentro da sala de aula ou a escola não dispõe de recursos e espaços que deixem as crianças mais próximas da realidade. O faz de conta, os brinquedos e as brincadeiras, assim como os jogos, podem ser esse suporte para avaliar o conhecimento prévio das crianças sobre a realidade e para trabalhar novos conhecimentos. Isso só será possível se o profissional/educador tiver uma intenção para cada objeto”*
- P. 3 *“Sim. Podemos trabalhar o som agudo o som grave narrando uma história do trem que sobe e desce a montanha utilizando apitos agudos e graves para sonorizar a história”*
- P. 4 *“Sim. Podemos trabalhar a soma e a subtração utilizando tampinhas, centenas, dezenas e unidades com material dourado. Jogos utilizando as quatro operações entre outros”*

Acerca deste questionamento todas foram incisivas ao afirmar que sim e, em seguida, já foram relatando experiências profissionais pelo relato. A partir das respostas dadas acima identificamos que cada profissional, com o tempo e experiência adquirida foi desenhando sua atuação profissional. Desvelando formas de atuar e como disse a P1 *“não há formulas prontas ou receitas do quê e como fazer corretamente, pois o que deu certo com uma criança pode não dar certo com outra, visto que são seres diferentes”*.

Enfim, ao estabelecermos um paralelo entre teoria e prática, identificamos que a ludicidade é considerada, pelas docentes, aliada no processo de ensino-aprendizagem desde que utilizado de forma consciente e clara, com objetivos previamente estabelecidos, o êxito no desenvolvimento discente/paciente é efetivo. A relevância desta investigação está em pensar ludicidade e atuação pedagógica já que o lúdico na aprendizagem, atualmente, é tema de destaque no campo educacional, exigindo dos profissionais, principalmente os lidam com dificuldades de aprendizagem, pleno conhecimento e habilidade na utilização da ludicidade como aliada ao êxito no processo de ensino-aprendizagem discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de ludicidade e a atuação docente mediante as análises das concepções docentes é emergente e necessário, uma vez que, a mesma está posta no cenário educacional de modo a contribuir com o desenvolvimento humano. Dito isso e buscando relacionar às falas das psicopedagogas entrevistadas, percebemos todas compreendem a importância do lúdico na e para a promoção da aprendizagem das crianças e/ou jovens dos anos iniciais do ensino fundamental e foi unânime a valorização da ludicidade e utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como meio de contribuir para a formação não só cognitiva das crianças, mas afetiva, social e psicomotora.

A atuação pedagógica docente com ética e responsabilidade a fim de colaborar com o desenvolvimento do educando, eterno sujeito aprendente, é de fundamental importância para o cenário educacional brasileiro, inclusive em Fortaleza (Ceará), nosso *locus* de investigação.

Por fim, longe de querer quitar as discussões acerca da temática, acreditamos que esta investigação científica tende a contribuir com pesquisas no campo da educação, seja por seu aspecto teórico, seja por seu aspecto empírico. Assim, afirmamos que os encontros entre ludicidade e atuação docente são possíveis e para, além disso, abrimos horizontes para que novas questões sejam feitas e novas buscas sejam realizadas de modo a fornecer efetivamente elementos para a melhoria da qualidade educacional do nosso país e desenvolvimento humano enquanto sujeito de direitos, sobretudo à educação, saúde e sociabilidade que uma educação de qualidade poderá proporcionar por meio da inclusão de discentes cujas dificuldades de aprendizagem foram sanadas por meio, inclusive, da atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL/ MEC/ CNE. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Conselho Nacional de Saúde (BR). Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução n. 466/12** de 12 de dezembro de 2012 – CNS. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

FERREIRA, R. G. **A Teoria e as orientações do Referencial da Educação Infantil**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/11903/1/A--Importancia-de-Brincar-na-Educacao-Infantil/pagina1.html>. Acessado em 17/09/2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Por uma educação lúdica**. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2000.

SANTIN, Silvio. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre, RS: ESEF – UFRGS, 1994.



A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

DIJAN LEAL DE SOUSA
ELOÍZA MARINHO DOS SANTOS

A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Dijan Leal de SOUSA (UFMA)¹

Eloiza Marinho dos SANTOS (UFMA)²

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre a gênese da construção das funções psicológicas superiores, nos indivíduos, configurou-se em um dos desafios das pesquisas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural, especificamente pelo seu idealizador, Vigotski. A busca de Vigotski pela compreensão da relação entre interação social, através do processo de mediação, e a construção das funções psicológicas superiores dos indivíduos lhe renderam mais de 200 trabalhos na área. No Brasil, a divulgação das obras bibliográficas que tratam desta teoria psicológica, somente, ocorreu a partir dos anos 70, e de forma muito lenta.

Vigotski (1991) em sua teoria psicológica trata da importância da interação dos indivíduos para a apreensão de novos significados e, conseqüentemente no desenvolvimento de novas funções psicológicas responsáveis pela aprendizagem, enfatizando a mediação como categoria imprescindível para o desenvolvimento dessas funções, denominadas de funções psicológicas superiores dos indivíduos. No entanto, conhecer e compreender os fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski, dentre os quais enfatizamos aqui funções psicológicas superiores e mediação, ainda constitui-se um grande desafio para a maioria dos educadores brasileiros.

A partir do exposto, busca-se nesse artigo apresentar os princípios da psicologia histórico-cultural, enfatizando a categoria da mediação, considerada fundamental, segundo Vigotski, para compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressalta-se a importância da apreensão da categoria mediação como processo fundamental, por educadores que buscam na concepção teórica de Vigotski os

1 Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação. dijan@globocom

2 Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação. eloped.sup@gmail.com

fundamentos para suas práticas cotidianas.

Este artigo foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico, onde se buscou referências que abordam a temática a qual se pretende explicar e também a partir de uma pesquisa campo, com a utilização de entrevista semiestruturada, realizada com 03 professoras, egressas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que atuam na rede pública municipal de Imperatriz/MA de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando investigar qual concepção as professoras possuem sobre a categoria da Mediação, bem como a relação dessa categoria de estudo com os conhecimentos adquiridos durante a formação no PROFA. As entrevistadas foram identificadas pelas iniciais maiúsculas do nome e sobrenome, como forma de garantir o anonimato das mesmas.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: origens e fundamentos

A Psicologia Histórico-Cultural é resultado das pesquisas de vários psicólogos russos, como: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, dentre outros pesquisadores. No entanto, o principal representante é Vigotski, que logo se tornou o líder do grupo de jovens psicólogos russos e, em particular passou a ser considerado líder intelectual de Luria, que durante a sua vida, direcionou seus estudos e pesquisas a partir das grandes linhas e hipóteses formuladas por Vigotski.

A psicologia sócio-histórica de Vigotsky teve início com sua chegada em Moscou no ano de 1924 e com seu ingresso no Instituto de Psicologia de Moscou, onde juntamente com Luria e Leontiev formaram um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhavam num clima de grande idealismo, efervescência intelectual e numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava a solução para os prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. (CARVALHO, 2002, p. 101)

Para Vigotski, a cultura e a história são elementos imprescindíveis para compreender o psiquismo, bem como a subjetividade dos indivíduos. Dessa forma, se contrapõe à psicologia conservadora e positivista, que valida os estudos psicológicos, somente, por meio de pesquisas de laboratório, dissociadas do mundo real,

ou seja, do contexto real dos indivíduos.

O desafio da psicologia histórico-cultural era ir além do que tinha alcançado a psicologia mundial até então; elaborada pelo grupo de psicólogos russos, liderado por Vigotski, essa teoria psicológica consistia, segundo Vigotski apud Rego “em caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (2004, p. 38). Ou seja, buscava-se a compreensão de como os indivíduos evoluem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são consideradas por Rego (1994) funções mentais sofisticadas e tipicamente humanas, como, por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Essas funções, segundo a psicologia de Vigotski, não são inatas, mas sim adquiridas a partir da interação social dos indivíduos. Sobre a origem das funções psicológicas superiores, Vigotski acrescenta: “Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. (1991, p.64)

Ao contrário das funções psicológicas superiores, as funções psicológicas elementares são consideradas inatas e biologicamente herdadas; referem-se às reações automáticas e ações reflexas; estão presentes nos animais e em crianças pequenas; e servem de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski considerava que um indivíduo, possuidor de uma estrutura psicológica, deve ser estudado na sua totalidade e que o contexto social e, especificamente, os elementos culturais desse contexto podem revelar muito sobre os elementos psíquicos formados por esse indivíduo. Sendo assim, os aspectos cultural e histórico relacionam-se diretamente à forma de organização de uma sociedade, e à formação dos processos psíquicos dos indivíduos que a constituem, pois os indivíduos, desde o nascimento, vão recebendo informações historicamente acumuladas pela família e mais tarde no convívio com o grupo social ao qual pertencem.

A partir do processo de acumulação de informações sociais, através da mediação, as crianças irão suprimindo aos poucos a herança biológica para incorporar uma herança cultural, que será responsável por uma nova forma de atribuir significados ao mundo. Sobre esse processo de incorporação da herança cultural pelos indivíduos, Vigotski et. al, ressalta:

Os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. É através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (1994, p.27)

O aspecto cultural, segundo Luria (1994), envolve os meios socialmente estruturados pelos quais uma determinada sociedade organiza as tarefas que a criança, durante o seu desenvolvimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que esta dispõe para realizar determinadas atividades.

Sobre a importância da apropriação cultural para os indivíduos, Facci (2004, p209) comenta: “É a apropriação da cultura humana que leva o indivíduo a pensar de uma forma humana, pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural”.

O modo de vestir-se, de alimentar-se e de se comportar em determinados ambientes sociais, por exemplo, pode variar de uma cultura para outra. E, de acordo com o meio social em que está inserido, o indivíduo internalizará determinada postura, que é considerada natural em seu meio, mas que pode provocar estranheza em indivíduos de um meio distinto. Diferentes culturas implicam, portanto, diferentes formas de pensamento e, conseqüentemente, de comportamentos por parte de seus integrantes.

A importância do grupo social é o motivo pelo qual a psicologia idealizada por Vigotski e seu grupo, buscava priorizar os aspectos social, histórico e cultural, passando a ser denominada de cultural, histórica e instrumental. Cada um desses aspectos era visto pelo psicólogo russo como uma maneira de compreender a formação e o desenvolvimento da estrutura psicológica dos seres humanos. Desta forma, segundo Duarte (2004), Vigotski passa a utilizar em seus estudos uma abordagem historicizadora do psiquismo humano. Justificando o uso dos termos cultural, histórico e instrumental, Vigotski et. al. esclarece:

Nos primeiros anos de nosso trabalho em colaboração, nossa posição teórica não contou nem com grande compreen-

são, nem com muito entusiasmo. As pessoas perguntavam: ‘ Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos’. (1994, p. 33)

A partir dessa nova forma de estudar o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, Vigotski, ligado mais diretamente a Luria e Leontiev, passou a pesquisar a constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos, bem como as modificações dessas funções durante o desenvolvimento dos indivíduos.

3. A MEDIAÇÃO: concepção das professoras

A pesquisa de campo foi realizada com professoras egressas do Programa de Formação de professores Alfabetizadores - PROFA. Esse programa foi idealizado pelo governo federal, sendo lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) e implantado em Imperatriz/MA em 2001. O objetivo do PROFA era a formação de professores alfabetizadores da rede pública, tendo com base conhecimentos desenvolvidos pela psicolinguística e sociolinguística. Nessa perspectiva apresentava fundamentos da concepção construtivista, sendo em alguns momentos trabalhadas questões relacionadas à interação social dos alunos para desenvolvimento de novas aprendizagens, bem como a função da mediação pelo professor.

Segundo as pesquisas de Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos depende de uma estrutura fisiológica determinada biologicamente, mas principalmente de um ambiente social que favoreça o acesso à história e à cultura de uma determinada sociedade. Para nos tornarmos seres humanos, segundo Rego (1994, p.58) “é necessário ter acesso a um ambiente social e interagir com outras pessoas”. Sobre a importância das interações sociais, Rego ainda acrescenta:

Vigotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a princi-

pal razão de seu interesse no estudo da infância. (1994, p.56).

Na perspectiva da interação, a mediação constitui uma das categorias fundamentais utilizadas pela psicologia histórico-cultural de Vigotski, pelo que merece ser estudada por aqueles que almejam compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos a partir do contato com o meio e com os demais indivíduos. É comum a teoria de Vigotski estar associada à interação social dos indivíduos, mas pouco se fala sobre como ocorre esse processo, e qual a importância da mediação para que esse processo aconteça.

A palavra mediação aparece, muitas vezes, nas respostas das professoras egressas do PROFA. A partir desse indício buscou-se investigar se havia alguma relação com a teoria histórico cultural, que nos apresenta a categoria da mediação, como um de seus fundamentos.

Nas falas das professoras entrevistadas, egressas do PROFA, percebe-se alguns indícios sobre a compreensão das mesmas sobre a concepção construtivista do programa, bem como a relação entre essa concepção com a categoria da mediação, ressaltando sua importância para o processo de aprendizagem. Vale enfatizar que, apesar de citarem a categoria mediação, em nenhum momento, as entrevistadas relacionam com Vigotski, o teórico que a fundamenta. Analisamos esse fato como confirmação de que a proposta desenvolvida pelo programa foi pautada, basicamente, na concepção construtivista Piagetiana, embora termos como interação social e mediação, apareçam bastante nos textos trabalhados pelo programa e consequentemente na fala das professoras, conforme segue abaixo.

Sim, considero a proposta do PROFA construtivista, porque buscou trabalhar a partir do que o aluno já sabe, colocando **o professor como mediador** do processo de aprendizagem, orientava o professor a não dar nada pronto para o aluno, para que o aluno fosse levado a construir. (Professora C.R.S.V.)

No construtivismo o aluno não deve receber o conhecimento pronto e acabado, no construtivismo o aluno passa a ser o centro do conhecimento, ele vai construir, o professor vai ser somente um **mediador**. (Professora E.B.S.)

Olha, se construtivismo for levar o aluno a pensar, a construir, eu acho que a proposta do PROFA tinha um pouco disto, a proposta levava o professor a trabalhar dessa for-

ma. Primeiro um dos elementos construtivistas consiste em o professor não dar pronto o conhecimento. O **professor deve mediar** o aluno na construção do seu conhecimento, isso era orientado na proposta do PROFA através das intervenções que levassem à problematização e que o aluno fosse obrigado a pensar. Por essas questões eu considero a proposta do PROFA construtivista. (Professora M.G.B.B.)

Pela fala das professoras, pode-se constatar que, mesmo superficialmente, alguns elementos da concepção vigotskiana são conhecidos pelas mesmas, como a função da mediação no processo educativo, entretanto as mesmas relacionam a mediação, ou função do professor mediador, com o construtivismo e não a relacionam com a Psicologia Histórica Cultural. Ressaltamos que apesar do relativo domínio conceitual, apresentado pelas entrevistadas, não há constatação se essa compreensão teórica é concretizada nas ações das professoras.

Na concepção das professoras entrevistadas, mediador é aquele professor que não dá tudo pronto para os alunos, e sim aquele que orienta para que eles mesmos busquem e construam o conhecimento. Ressaltando que o que se percebe na fala das mesmas é uma síntese do pensamento Piagetiano como o pensamento Vigotskiano. Na fala das professoras, fica evidente que mediar vem a ser a ação desenvolvida pelo professor que leve o aluno a pensar, a refletir sobre suas ideias acerca de determinado conteúdo. Segundo Vigotski (1991), mediar significa muito mais que isso, a mediação deve possibilitar aos indivíduos a internalização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento intelectual desses indivíduos e permitindo que eles desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, a mediação é um processo intencional e planejado de transmissão de elementos culturais a outros indivíduos; é promover a interação do indivíduo com o seu meio social, apresentando-lhe um mundo de significados, que possibilitará o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Para a psicologia histórico-cultural, não é necessário somente que o indivíduo esteja imerso em uma determinada sociedade. É através da mediação entre os indivíduos, que eles apreendem e assimilam o mundo à sua volta, interagindo com os adultos ou com outros indivíduos mais experientes. Por meio desse processo de mediação social, ocorre o que Vigotski denomina de transformação do homem, de ser

biológico em ser humano.

Por meio do processo de mediação, o indivíduo mais experiente vai apresentando ao outro suas impressões subjetivas de mundo, que foram construídas historicamente, portanto impregnadas de significações sociais e culturais. Essas informações, conseqüentemente, também sofrerão modificações para o indivíduo que as recebe, fato que constitui um processo constante de reelaboração de significações, e é esse processo que vai garantir a individualidade dos seres humanos. Sobre a importância da mediação para apropriação de novos significados, Carvalho, esclarece:

Para a Psicologia Sócio-histórica, a mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Esta categoria tem estatuto de alicerce para todos os postulados da teoria sócio-histórica, ocupando lugar de conceito básico. (2002, p. 112)

Para que ocorra o processo de mediação, a linguagem apresenta-se como elemento fundamental. É pela linguagem que os indivíduos mais experientes apresentam às crianças um mundo de significados, construídos historicamente e determinados culturalmente por uma sociedade. Dessa forma, a linguagem, como elemento mediador, contribui na formação das funções psicológicas superiores nos indivíduo. De acordo com Souza, et al.:

A idéia de mediação é central na teoria de Vigotski. Essa mediação é feita pela linguagem, condição essencial para capacitar uma criança a representar mentalmente objetos, situações – enfim, fenômenos do mundo. Pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações. [...] A linguagem é o instrumento básico que possibilita às pessoas entrar em contato com o objeto de conhecimento, possibilitando o próprio pensar. (2004, p. 134)

Mediação, segundo a escola psicológica de Vigotski, compreende um processo de constantes intervenções de indivíduos mais experientes em relação a indivíduos menos experientes. Como resultado, vão se formando funções psicológicas cada vez mais complexas, até o ponto em que o indivíduo avança na construção de

seu psiquismo, alcançando sua autonomia psicológica. Nas palavras de Rego:

Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (1994, p.61)

Segundo Rego (1994), para atingir o estágio de autonomia psicológica, o indivíduo passa primeiramente pelo processo de mediação, ou regulação interpessoal, no qual depende das informações que lhe são passadas por indivíduos mais experientes, para depois passar por um processo independente ou regulação intrapsicológica. Nesse estágio, caracterizado por uma autonomia psicológica, o indivíduo reconstrói as informações recebidas e organiza seus processos psicológicos próprios. Ou seja, a partir das experiências propiciadas pela mediação com os outros, o indivíduo forja sua individualidade.

Vigotski (1994) relata a importância da mediação do indivíduo com o mundo e das interações com os demais indivíduos para a interiorização das informações do meio. E acrescenta: “É através dessa interiorização dos meios e operações das informações, meios esses historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (1994, p.27).

Segundo Fontana (2005), a formação de conceitos e abstrações depende das possibilidades que os indivíduos têm de, através de interações mediadas, apropriarem-se do conhecimento historicamente desenvolvido. Dessa maneira, indivíduos que vivem em sociedades socioeconômicas e culturalmente distintas passam por processos mediadores distintos, o que influencia na formação de suas funções psicológicas superiores. No entanto, isso não os caracteriza como seres biologicamente inferiores ou superiores, pois eles se desenvolveram a partir de uma cultura própria, e não superior ou inferior.

Em relação à função da mediação para o desenvolvimento do psiquismo humano, pode-se afirmar que é através da interação mediada com os demais indivíduos, e da internalização das informações, subjetivamente, que o indivíduo transcende

das funções psicológicas elementares, que são biologicamente herdadas, para as funções psicológicas superiores, que são historicamente construídas, como a consciência, por exemplo. As funções psicológicas superiores apresentam-se, portanto, como características exclusivas dos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos a cerca da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski, percebe-se a partir desse trabalho, ainda encontram-se em processo embrionário de desenvolvimento para, a maioria, dos educadores brasileiros. Apesar de as entrevistadas citarem elementos que constituem princípios que fundamentam essa teoria, a compreensão desses princípios não aparece relacionada ao seu idealizador teórico, fato que nos demonstra um conhecimento teórico frágil, que dificilmente pode se transformar em uma prática metodológica consciente.

Consideramos que a função da cultura e da história, bem como a importância das interações sociais, não pode ser dissociada do processo de mediação, e que somente uma compreensão desses elementos como propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem, pode elevar o nível de funções psicológicas dos indivíduos, de inferiores para superiores, uma vez que a mera transmissão passiva de conhecimento, segundo a teoria de Vigotski, não gera a produção de processos mentais, nesse caso o que ocorre é apenas uma simples exposição de informações. A ação do professor mediador, a partir da teoria histórico cultural, deve ser a de intervir no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus alunos, proporcionando novas aprendizagens e principalmente formando indivíduos críticos e emancipados socialmente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Diana Maria Arruda. **Concepções de construtivismo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís-MA**. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) São Luís, UFMA 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

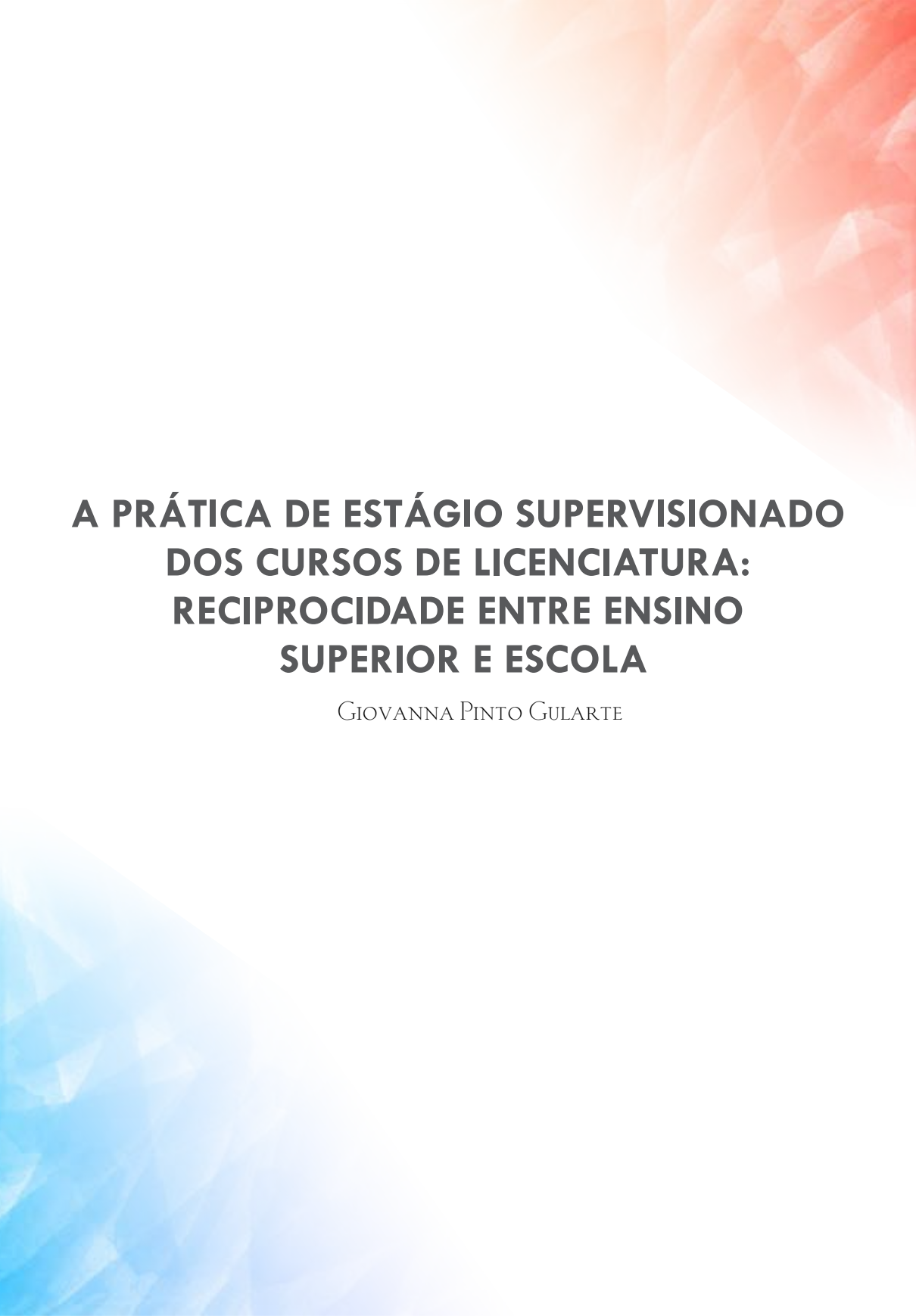
FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SOUZA, Ana Maria Martins de Souza, et al. **A Mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: editora Senac, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed.1991.

_____, Lev Semenovich, et. al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1994.



**A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DOS CURSOS DE LICENCIATURA:
RECIPROCIDADE ENTRE ENSINO
SUPERIOR E ESCOLA**

GIOVANNA PINTO GULARTE

A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: RECIPROCIDADE ENTRE ENSINO SUPERIOR E ESCOLA¹

Giovanna Pinto Gularte¹

¹ Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas /RS. Professora do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA - Campus Zé Doca, e-mail: giovanna.gularte@ifma.edu.br.

Resumo: Este trabalho tem como referência os questionamentos e saberes discentes, em formação para o exercício do magistério, quanto ao possível distanciamento entre ensino superior e escola básica. Repensando sobre tal questão necessitou-se, a partir de uma pesquisa bibliográfica, evidenciar primeiro a necessidade da educação para o homem bem como do conhecimento para a sociedade. Com isso, observamos e revemos as políticas de reciprocidade indigitadas para as instituições de ensino e as possibilidades da formação docente inicial por meio dos estágios e práticas. Por fim tratamos sobre o conhecimento e sua democratização, destacando algumas ações do ensino superior e da escola, na intenção de apontar as possibilidades de reciprocidade entre as instituições.

Palavras-chave: Conhecimentos. Democratização. Reciprocidade.

INTRODUÇÃO

Constantemente, em orientação de estágios, escutamos por parte dos acadêmicos, de forma expressa em seus relatos, a queixa de um sentimento de distanciamento entre ensino superior e escola. Os relatos nos apontam que existe perceptivelmente uma breve aproximação entre estes dois níveis educativos somente na realização dos estágios que procedem da academia na escola.

A fala insistente e denunciante, também anuncia que existe um pensar quanto a uma existência de olhares diferentes sobre o conhecimento. De que existe um conhecimento concreto em um sistema e um conhecimento ainda abstração em outro. Então, nos perguntamos se a educação escolar² essencialmente produtora de conhecimentos necessários para vida do homem, precisa ser revista em seu sentido

1 Pesquisa Bibliográfica realizada a partir de Relato de Experiência de Supervisão de Estágios Obrigatórios e Estagiários.

2 Segundo a LDB, a educação do Brasil desde a educação infantil até pós-graduação é uma educação escolar, se caracteriza em uma educação institucional nos aparelhos escolares.

e importância tanto para o ensino superior como para a escola fundamental?

Isso nos causa inquietação e nos fez analisar alguns estudos e escritas sobre a questão relação e denunciado distanciamento entre escola e ensino superior, como uma problemática que precisa ser por nós revista e insistido o valor e necessidade de cooperação entre ensino superior e escola.

Escola e Ensino Superior: pareando conhecimentos por meio de políticas de reciprocidade e formação

Nossos estagiários constantemente evidenciam em suas falas a necessidade da produção de um conhecimento “real”. Ao questionarmos porque a existência de dúvidas quanto ao conhecimento que está na escola, indicam perceber um distanciamento aparente entre ensino superior e escola, e assim uma possível fragilidade no conhecimento demandado e produzido, em sua contextualização.

Porém, o que lampeja e detém nossa atenção é a insistente fala que coloca em questão a relação de parceria entre ensino superior e escola. Percebemos por meio de nossa leitura exploratória que na atualidade há, sim, indícios da existência de uma fragmentação um distanciamento entre academia e escola.

Segundo Mario Osório Marques, o discurso da base comum nacional a muito tempo denuncia e tenta, de alguma forma, propor a superação da fragmentação e da desarticulação dos conhecimentos providos da academia e da escola. Esses elementos se manifestam segundo o autor

[...] no divórcio entre teoria e prática; [...] nos estágios curriculares e nas práticas de ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos; [...] na desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla; [...] nos distanciamentos das instancias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e redes de escolas do ensino fundamental e médio; na desarticulação do ensino superior e os demais graus; [...]. (MARQUES, 2003, p. 37)

Encontramos por meio desse pesquisador os indícios do que está distanciando aquilo que deveria estar aproximado, a relação entre escola e ensino superior.

O programa Todos pela Educação³ em um dos seus documentos informativo, que apresenta suas discussões sobre a educação realizadas em seu Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente” de 2011, afirma que:

É preciso que as universidades estejam alinhadas com as escolas na formação dos professores da Educação Básica. Esse foi o consenso a que chegaram especialistas reunidos na sessão “Formação inicial do professor”.(TPE, 15 de setembro de 2011, online)

Desde 1990 leis e parâmetros são propostos como políticas para o avanço no que diz respeito ao estreitamento de relações entre a escola e instituições de formação para o exercício do magistério. Tem sido posto o olhar e a revisão sobre o tempo de práticas, que necessitam estarem justapostas sobre a experiência docente e a realidade escolar/educacional. E, isto, que seja evidenciada já na formação inicial docente.

Algumas resoluções propuseram a demarcação nos planos de formação de horas-campo e o aumento de carga horária da prática de ensino, os estágios. Essas políticas ainda são responsáveis por debates intensos quanto ao perfil do egresso desejado, ou seja, um licenciado que pode em sua formação perceber a realidade social de forma crítica.

Para Maévi Anabel Nono, tanto o egresso como o estagiário se desestabilizam frente a realidade escolar. Em suas pesquisas a autora aponta que professores iniciantes advindos dos cursos de formação precisam adaptar, muitas das vezes, a imagem ideal que ainda é oportunizada por muitos professores do ensino superior “à dura realidade da sala de aula”. (NONO, 2011, p. 21)

O quadro acima descrito pelas pesquisas nos dá a possibilidade de apenas confirmar e apresentar a realidade de formação ainda imperante em nosso sistema de formação, mesmo com todas as propostas feitas para a aproximação da academia com a escola, do “alinhamento” indicado. Porém, ao deter nossa atenção a demarcação de um “alinhamento” proposto, nos direcionamos para aquilo que elencamos como sendo duas importantes emanções possíveis destas políticas vertidas,

3 O “Todos Pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

que são: A democratização do conhecimento; Possibilidade de reflexão quanto ao compromisso de formação das instituições, na detecção e busca de respostas para os problemas enfrentados na educação atual. Tentemos então exaurir tais itens.

Democratização do conhecimento

Podemos dizer que a educação é a matéria prima da riqueza de um país, quando produz conhecimento. Tal afirmação se sustenta no que diz o ex-ministro da educação Fernando Haddad, em um de seus escritos. Segundo ele, podemos afirmar isso, na medida em que compreendemos que:

A educação é um insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país e, conseqüentemente, para a inserção soberana e sustentável do Brasil no cenário internacional. Hoje, o conhecimento é a principal riqueza das nações. (HADDAD, 2005, p. 10)

Por este viés, a educação como matéria prima, assemelha-se ao que já tratamos de explicitar, ou seja, a educação é uma necessidade. O mesmo autor nos auxilia a encaminhar a ideia de que a educação desenvolvida no ensino superior é aquela que produz conhecimento científico para o desenvolvimento almejado. Ele nos diz que “*outra questão central para o Brasil é assegurar o papel estratégico da universidade para a produção científica*”, eis a importância do ensino superior para a educação. (HADDAD, 2005, p. 10) Sustenta-se que a educação, o ensino superior, tem seu valor para o desenvolvimento de um país quando gera conhecimento científico. Pois, existe a necessidade de se gerar conhecimentos, o que conseqüentemente traz a uma sociedade o desenvolvimento, quer seja de um sujeito ou de um país.

Para Fernando Haddad é preciso também que o conhecimento seja democratizado, ressaltando em seu texto que:

[...] é indispensável democratizar e direcionar a ciência e a tecnologia para o atendimento das demandas locais, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades regionais e sociais do país, o que demanda uma ação sistêmica na educação, com políticas de acesso e qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, da alfabetização à pós graduação.(HADDAD, 2005, p.11)

Isso, não é novo, já foi pensado e repensado por muitos outros estudiosos, muito além deste pretencioso estudo aqui por nós relatado. Por isso, retomamos alguns pensamentos de John Dewey em seus estudos sobre a democracia. John

Dewey foi um dos maiores defensores da democracia instituída por meio da escola na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Ele afirmou que é possível conceber uma sociedade melhor quando esta se pauta pela democracia, que é a única forma digna da vida humana. E, ainda, não se pode pensar na democracia sem se pensar na Educação. Vejamos bem. Devemos pensar em democracia e educação conjuntamente. Este estudioso, ao falar da democracia relativa à Educação, deixa claro que para isso, a sociedade,

[...] deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos [...] assim, a democracia é mais do que uma forma do governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93).

Dewey nos indica uma importante tomada de ação, quando insere em seu texto a necessidade de que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis. Ao destacarmos isso, o fazemos na intenção de apontar a continuidade do pensamento expresso por Haddad e anteriormente citado. Porém, o sentido de democracia para Dewey supera ao entendimento comum, indicando que a democracia está na associação, na experiência conjunta e das trocas por elas experimentadas. Tornado a se reafirmar no sentido também dado por Haddad.

Ensino Superior e Escola: buscando respostas para problemas

O pesquisador Reinaldo Matias Fleuri em seu livro “Educar para quê?” detectou que *“São muitos e variados os problemas que nos defrontamos diariamente na prática da educação escolar.”* O mesmo autor nos auxilia a entender que *“Cada um deles exige de nós esforço para compreendê-los e para buscar soluções.”* (FLEURI, 2001, p.15)

Eis, então, o conteúdo de interesse para a academia, o estudo dos problemas e a busca por soluções, uma forma de cooperar, de estreitar sua relação com a escola. Enfim, como dissolver o entrave que continua reforçando a falta de contato entre as instituições escola e universidade?

Sabemos, por meio de pesquisas, da existência de tensões permanentes entre as teorias pedagógicas e a realidade social concreta da escola. Mas, somente por uma atitude de parceria e cooperação mútua é possível vir a existir uma relação

dialética, entre ação/teoria/ação, entre escola e ensino superior.

A escola em atitude cooperativa tem a oportunidade de oferecer à universidade questões de estudo do seu cotidiano docente, para que esta última redimensione a formação de professores e invista no professor pesquisador no cotidiano escolar. O ensino superior deve buscar respostas para os problemas enfrentados pela escola assumindo-os como seus.

Muitos são os projetos de pesquisa e de extensão, como também eventos, seminários organizados e promovidos pela universidade os quais fazem um chamado à parceria. São propostas que possibilitam o compartilhar voluntário entre as instituições escola e universidade, com objetivo de busca de soluções e de estratégias a partir de diálogo, de discussões e análises das problemáticas nessas oportunidades.

Segundo Sonia Maria Siqueira Trotte “a escola tem a possibilidade de refletir sobre seus limites e suas possibilidades do seu compromisso em formar um aluno-cidadão, além de oferecer à universidade questões de estudo do cotidiano escolar.” (TROTTE, 2005, p.32) Outra forma de aproximação viável e de cooperação é a utilização do espaço de formação em estágio, tornando-o uma linha comunicativa e investigativa de demandas de análise dos conhecimentos pertinentes. Segundo a mesma pesquisadora já citada: [...] a universidade por sua vez, pode buscar as respostas para os problemas enfrentados pela escola pública, e ao mesmo tempo, redimensionar a formação de tais professores e investir no professor pesquisador do cotidiano escolar. (TROTTE, 2005, p.32)

Por meio de estágios, escola e ensino superior, tem a oportunidade de pensar a respeito dos problemas atuais da educação, produzindo novas referências, democratizando o conhecimento e repensando a formação inicial docente. Para alguns pesquisadores, a escola pode e deve ser tomada como eixo formação, ou seja, é preciso entender que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. (BARROSO, 1997)

Sabe-se que a sociedade está em constante mudança, eis então a necessidade apontada pelos autores de se constituir espaços propícios para o encontro da escola e da universidade, da atualização das teorias e práticas. Por isso, reafirmamos que mais que uma parceria possível, existe uma parceria necessária para o avanço e superação na educação atual. (DEMO, 2004).

Considerações finais

As práticas de estágio revelam aos docentes do ensino superior questões pertinentes da docência. Em nosso caso, trouxe a questão posta aqui nos fez rever as bases da necessidade da educação e dos termos de cooperação entre instituições escolares.

Muito ainda precisa ser revisto quanto ao indicado distanciamento. Porém por meio de nossas leituras foi possível rever que muitas ações têm sido realizadas pelo ensino superior e pela escola para que o conhecimento seja democratizado.

Por fim, a educação ainda é uma vocação para o homem e o conhecimento uma necessidade para o homem e a sociedade que ele constrói.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João (org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. –5. ed. – Brasília : Edições Câmara, 2010.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEWEY, John. Democracia e educação. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para quê? Contra autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Fernando. Educação para induzir e democratizar o conhecimento científico. In: Revista Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 10-11, out./mar., 2005.

MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional de educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto alegre: mediação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia.4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SEVERINO, Antônio José. Educação e despersonalização na realidade social brasileira. In: MORAIS, R de.(Org.) Construção social da enfermidade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. TPE. Universidade e escola têm que estar alinhadas na formação inicial de professores. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacaomidia/noticias/18821/universidade-e-escola-tem-que-estar-alinhadas-na-formacao-inicialde-professores/>. Acesso em: 15/09/2011.

TROTTE, Sonia Maria Siqueira. A educação física e o projeto político pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairu: proximidade ou distanciamento? Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2005.

VADERMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão de conhecimento. Caderno CEDES, 44. Campinas, São Paulo, 1998.



AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

DANIELA DE SOUSA CORTEZ
EMMANUEL RIBEIRO CUNHA

AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹

Daniela de Sousa Cortez²
Emmanuel Ribeiro Cunha³

RESUMO

Este texto tem como principal objetivo discutir algumas relações entre as concepções de Ciência e a formação inicial de professores. Para isso, fundamentamo-nos numa abordagem histórica no campo epistemológico sobre Ciência, com ênfase no paradigma tradicional e emergente. A pesquisa tem abordagem qualitativa que direciona como caminho metodológico a revisão de literatura. O aporte teórico utiliza autores como Japiassu(1979); Boaventura (2006,2010); Morin (2001) dentre outros. A partir da análise teórica fortalecemos os fundamentos que nos orientam a (re)pensar a formação inicial a partir de novas reflexões e posturas sobre o conhecimento científico. Dessa forma, reafirmamos uma condição que perpassa uma decisão política aliada a uma competência técnica do ser professor. Ao enveredar pelos caminhos de novos paradigmas educacionais que emergem da relação do sujeito e objeto ao religar os diversos saberes, participaremos de um processo educativo de autonomia humana que consequentemente ajudará num projeto societário que se constitua como libertador e dinâmico.

Palavras-chave: Cultura escolar. Concepções de mães. Anos iniciais do ensino fundamental

1 INTRODUÇÃO

Como argumento principal para iniciar as nossas análises, propomos (re) pensar a formação inicial de professores, conferindo visibilidade a um território repleto de incertezas e que paradoxalmente apresenta, através das concepções e práticas de muitos professores, ideias absolutizadoras, que geralmente acabam reproduzindo teorias, que não dialogam com a realidade e escravizam o pensar e o fazer educativo a um paradigma de exclusão e superficialidade. Assim, diferentes paradigmas proporcionam formas e maneiras para vermos o mundo e atribuímos variados sentidos. Nessa configuração, eles agem para garantir como nós pensamos e atuamos em determinadas situações da nossa vida pessoal ou profissional.

Para Caleffe (2008), algumas premissas definem os paradigmas de investigação, a partir de três questões fundamentais: a questão ontológica, que diz respeito à natureza ou à essência do fenômeno social investigado; a questão epistemológica, que se refere às bases do conhecimento, como pode ser adquirido e como pode ser comunicado a outros seres humanos; e a questão metodológica, que diz respeito à metodologia que o pesquisador irá utilizar.

A partir destes paradigmas, o trabalho está sendo apresentado em duas seções. A primeira discussão teórica, que dá sustentação ao estudo parti de autores como Japiassu (1979, 1981, 1983), Santos (2006, 2010), Bachelard (1996) e Morin (2001, 2004) e está estruturada em duas etapas: a primeira apresenta um breve relato sobre a construção histórica da Ciência, a partir de diversas posições teóricas; a segunda trata especificamente sobre a formação inicial de professores e suas bases epistemológicas, confrontando um modelo tradicional de Ciência e um modelo que contemple uma visão de complexidade do conhecimento.

2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

Podemos, de uma maneira simples, levar a uma discussão sobre epistemologia situando-a etimologicamente como o discurso (*logos*) sobre a Ciência (*episteme*). Surge, no século XIX, no vocabulário filosófico, sendo questionada, por ser uma criação recente. Japiassu (1979) levanta alguns questionamentos: Será que esse termo surgiu tardiamente para designar uma antiga forma de conhecimento contemporânea da prática dos primeiros sábios e filósofos? A epistemologia teria começado com a filosofia clássica ou somente depois dela?

Dessa forma, temos a dimensão de que os princípios da epistemologia encontram base nos fundamentos filosóficos, ou seja, fazendo dela uma parte desse discurso. Nesse percurso, podemos situar todas as epistemologias tradicionais, chamadas de filosofia das ciências ou de teoria do conhecimento, bem como podemos dizer que o estatuto do discurso epistemológico é ao mesmo tempo duplo e ambíguo, ou seja, encontraria na filosofia seus princípios e na Ciência seu objeto:

Tradicionalmente, a epistemologia é considerada como uma disciplina especial no interior da filosofia. Todas as filosofias desenvolveram espontaneamente, uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências, tendo por obje-

tivo querer evidenciar os meios do conhecimento científico, quer elucidar os objetos aos quais, tal conhecimento se aplica, quer fundar a validade deste conhecimento (JAPIASSU, 1979, p.25).

Em sentido lato, a epistemologia é uma disciplina que visa elucidar a natureza e os modos do processo cognitivo esclarecendo os princípios que orientam as práticas cognitivas efetivas, encaradas na sua diversidade. Em sentido restrito, a epistemologia identifica-se com uma prática cognitiva particular, a prática científica (VERGANI, 2009). Portanto, podemos entender sendo o ramo da filosofia que busca refletir sobre o fazer científico, buscando esclarecer o processo de elaboração das teorias científicas e de sua interferência na constituição e no desenvolvimento de diferentes saberes.

Gamboa (2012, p.29) complementa e problematiza a temática argumentando que a epistemologia

é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência e seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori.

Podemos apontar que esse tempo presente reflete-se na compreensão da Educação e pode ser elucidado a partir dos paradigmas da Ciência. O paradigma tradicional, ainda muito presente nas Universidades e nas escolas em geral, conduz a uma concepção dualista, racionalista do mundo, baseado na racionalidade newtoniana-cartesiana (MORIN, 2001). Dessa forma, a vivência de uma nova concepção de Ciência e conseqüentemente de educação ganha espaço de discussões e problemáticas no final do século XX, propondo uma abordagem que contemple uma visão de complexidade, interconexão e interdependência dos diversos saberes:

Mas radicalmente, os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos de-

frontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e mais ainda a universitária nos ensina a separar os objetos do seu contexto, as disciplinas uma das outras para não ter que relaciona-las (ALMEIDA, 2001, p.18).

Nessa direção, a preparação e a formação tradicional para o exercício da docência focalizam exclusivamente o domínio do conteúdo e de habilidades aplicadas de maneira reducionista. Dessa forma, a formação inicial de professores conservadora e enciclopédica é considerada como “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada centrada principalmente no domínio de conceitos e na estrutura disciplinar da matéria que é especialista” (GARCIA, 1999, p.33).

Pontuamos que a preparação e a formação tradicional para o exercício docente primam exclusivamente o domínio do conteúdo e de habilidades aplicadas de maneira reducionista e descontextualizada. Percebemos que esse processo de formação mantém uma relação direta com o modelo paradigmático conservador proposto por Descartes a partir do século XVIII, na sua obra *Discurso do Método*, o qual desenvolveu e fortaleceu uma visão assentada na racionalização, nas verdades inquestionáveis, deterministas e fragmentadas.

Nessa perspectiva, o conhecimento só é considerado válido se for passado por experiências que, seguindo um método rígido, possam comprová-lo cientificamente. Nessa direção, a ação do professor pressupõe a de um mero executor de tarefas, necessitando de uma formação que garanta transitar pedagogicamente pelo domínio e pela operacionalização dos conteúdos cientificamente validados. Dessa forma, Luckesi (1994, p.103) entende que,

Para ser professor no sistema de ensino escolar, bastava tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para a sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual de docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem e disciplinamento.

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010), ao referenciar que a maioria dos professores da educação superior teve nos seus cursos de graduação uma formação pautada na visão moderna do conhecimento. Derivada da especialização, cada disciplina que cursou tinha função em si mesma, sendo assim avaliada. Sem haver um entrelaçamento curricular das disciplinas, cabendo ao aluno fazer as sínteses de que fosse capaz, o processo geralmente culminava num estágio, quando, então, deveria fazer a síntese de toda a teoria estudada nas diferentes disciplinas.

A formação situada num paradigma conservador tem como objetivo o treinamento e impregnou as formas de conceber e dirigir o aprendizado profissional dos professores. Pontuamos que o ato de treinar algo prende-se à reprodução de uma série de técnicas e comportamentos em geral, atendendo às prescrições de um manual. Nesse sentido, Ibernón (2009, p.50) nos alerta:

Este tratamento da formação como um problema genérico gerou um sistema de formação padrão baseado no treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é um expert que se estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades.

No Brasil, nas décadas de 60 e 70, a pedagogia tecnicista, atendendo a um modelo econômico e político vigente, reproduz nas suas práticas pedagógicas as relações de produção. Nesse contexto, preconizava-se a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico. De acordo com Saviani (2007), com base nos pressupostos de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA QUE CIRCULAM A PRÁTICA DOCENTE

Corroboramos com Cortella (2006), ao referenciar que uma das questões cruciais para as nossas práticas pedagógicas é a concepção sobre o conhecimento dentro da sala de aula, na maioria das vezes, o conhecimento é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica.

É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus”, e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática do conhecimento. Ainda segundo Cortella (2002, p.101), “um exemplo disso é o ensino da origem de algumas teorias científicas: ensina-se a lenda (como o ‘eureka’ de Arquimedes, acometido de súbita iluminação) e a genialidade espantosa dos cientistas, mas não o processo de produção”.

É necessária uma atenção minuciosa quanto à forma como o conhecimento científico se apresenta ao senso comum no cotidiano das pessoas: a Ciência e os cientistas como entidades quase divinizadas, imersas em experimentos fantásticos e realizados em laboratórios ocultos. Torna-se bastante difícil escapar dessa imagem nos dias de hoje, a mídia, enquanto instrumento pedagógico poderoso, oferece uma noção bastante triunfalista da Ciência, e aqueles que têm limitado acesso ao pensamento crítico acabam por se deixar levar pela convicção de que tudo isso ocorre em um outro mundo, fora deles e da possibilidade de também serem capazes de nele estarem presentes.

É nesse sentido que questionamos e refletimos sobre as epistemologias que ainda fecundam nos cursos de formação inicial de professores que hierarquizam os conhecimentos e preconizam a formação como sinônimo de treinamento. Quando um educador ou uma educadora nega com ou sem intenção aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

Para Almeida e Mendes (2009), essa racionalidade sugere que a prática docente é neutra por se voltar quase que exclusivamente ao limite intraescolar, cabendo uma transposição de modelos apreendidos na formação inicial e no sequenciamento de etapas rígidas a serem cumpridas.

Santos (2010), ao analisar a Ciência moderna, caracteriza que, para se conhecer, é necessário quantificar, sendo que o método científico tem como pressuposto a redução da complexidade. Ao escrever *Um Discurso sobre as Ciências*, o autor relata que a imaginação epistemológica no início do século XX era dominada pela ideia de unidade, premissa do universalismo herdada do iluminismo:

Apesar da premissa da unidade estar ainda hoje vigente em algumas tendências epistemológicas do nosso tempo, penso que ela não colhe hoje a unanimidade que antes colheu e, pelo contrário, é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade (SANTOS, 2006, p.143).

A educação, assim como outras áreas do conhecimento, tem sido influenciada intensamente pelos paradigmas da Ciência. Tais reflexos se incorporam também para o campo da formação inicial de professores, que vai se desenvolvendo sob a orientação de um paradigma dominante/regulador ou emergente/emancipador (SANTOS, 2006; 2010).

Nesse contexto o espaço acadêmico precisa atentar para a formação a partir de uma integração da prática de saberes, sustentando-se em um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e refazem a atuação educativa, como algo que exprime uma dimensão política e social, pois “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2006, p.82).

Assim, situamos o pensamento de Boaventura a partir da caracterização que o mesmo faz sobre o paradigma emergente. Acreditamos ser uma condição *sine qua non* para integrar concepções epistemológicas presentes na formação inicial por criar laços de complementariedade entre os diversos saberes e focalizar o ser humano imerso numa teia de relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Segundo Boaventura (2010), o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento que rompe com as contradições tão familiares e óbvias que até há pouco tempo considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual. Alicerçamos assim a ruptura com as ideias das extremidades humanas, em que o diálogo e o transitar entre esses territórios fundavam-se em algo impossível de ser realizado.

Na Ciência moderna, o conhecimento ganha seu formato, avançando pela especialização. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da Ciência moderna que é o espartilhamento do real (SANTOS, 2010). O alerta para a

formação inicial vem, sobretudo, da real situação existente e empiricamente vivenciada na nossa formação no curso de Pedagogia. Façamos alguns questionamentos: Como conceber espaços de formação inicial que não estimulem processos de compreensão e intervenção social? Como transpor as retóricas que embriagam os acadêmicos futuros professores e fortalecer diálogos que promovam o real compartilhamento de saberes e experiências?

Compreender a formação inicial de professores, a partir do paradigma emergente, requer que possamos situar o processo educativo, a partir de uma totalidade que é composta de uma multiplicidade de fenômenos que são dinâmicos e complexos. Nessa linha de raciocínio, segundo Torriglia (2009), a renovação pedagógica ou a “transformação educativa” supera os limites do cotidiano e do mero discurso. Essa superação do cotidiano não significa sua eliminação. A autora enfatiza a importância de conhecer as mediações entre o fenômeno que aparece, o imediato, e aquilo que está além do campo fenomênico mediante processos de objetivações e de apropriação da realidade.

É sobre esse olhar que Boaventura (2010) nos convida a entender as relações entre o local e total. Para o autor, no paradigma emergente, o *conhecimento é total, mas também local*. Esse conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico; sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. Tais possibilidades podem também ser evidenciadas por Freire (2005, p.116) a partir da argumentação de que todo programa educativo deve ter por base a investigação que se fará mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

Ou seja, aprender a olhar para o mundo é ter ações educativas que possam compreender a realidade e conseqüentemente transformá-lo:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997, p.85).

Na perspectiva do paradigma emergente, todo conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, a distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido e utilidade. Essa separação se sustenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza que contrapõe os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Nesse sentido, Boaventura nos alerta que não basta apontar a tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e o conteúdo dessa superação: “Não há natureza humana porque toda a natureza é humana” (BOAVENTURA, 2010, p.72). Nesse sentido, fazemos referência que a revolução científica que estamos vivendo é também entendida a partir de uma reconceitualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social.

Neste ponto, detenhamo-nos a encontrar ligações com o processo de formação inicial de professores, ao conceber que, em cada “ser” professor, habita um mundo humano que (re)constrói seus saberes ao dialogar com a realidade vivida no seu espaço de atuação. Entretanto, a dimensão formativa que acontece na academia deve traduzir-se numa força criadora e recriadora do processo educativo. O princípio norteador sobre o pensar e o fazer de professores deve guiar-se e repousar nos questionamentos epistemológicos da realidade e ao mesmo tempo do imaginário e do simbólico:

Tudo o que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgota nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p.142).

Continuando essa tentativa de relacionar o pensamento de Boaventura ao processo de formação inicial, apresentamos a última característica do pensamento emergente, segundo o qual todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Nessa linha, o autor nos convida a perceber e entender que, mesmo o conhecimento do senso comum sendo mistificado e mistificador, é possuidor de uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com

o conhecimento científico. Apreciamos o movimento que Boaventura incorpora ao refletir que a própria superficialidade do senso comum o faz ser um exímio captador das relações conscientes entre as pessoas e as coisas em profundidade.

Historicamente, sabemos que os currículos escolares hierarquizam os saberes, criando uma valorização exacerbada do conhecimento científico, priorizando-o como autônomo e superior aos demais. Morin (2001) nos fala que, no âmbito educativo, retalhamento da Ciência em disciplinas isoladas e independentes em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, gerando uma perda da visão de totalidade e do significado social humano do conhecimento, impossibilita que se veja a complexidade do que é o “tecido junto”. Portanto,

nessa formação básica universitária foi reforçada a visão de que o senso comum é superficial, ilusório, falso e deve ser combatido; de que o conhecimento científico é neutro, verdadeiro em si, cabendo ao sujeito apreendê-lo com a máxima objetividade possível, sem a interferência de valores. A fragmentação conduziu à especialização, a despeito da perda de visão de totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns), valorizando o conhecimento científico com status superior em oposição ao conhecimento do senso comum (MORIN, 2001, p.104).

Assim como nos alertam Pimenta e Anastasiou (2010), necessitamos refletir sobre considerar o senso comum como objeto de análise, a visão dos alunos como ponto de partida, considerando assim que o seu pensamento e a sua fala revelam aspectos metodológicos a serem considerados no trabalho com os professores nas situações de ensino, construindo um novo universo conceitual e aceitando o desafio de confrontar e transformar o senso comum e de transformar-se nesse processo. Como afirma Almeida (2010, p.78),

O encontro entre cultura científica e saberes da tradição é, portanto, urgente e inadiável. Mesmo que pensemos por estratégias distintas, mesmo que compreendamos um fenômeno de forma diferente e, por isso mesmo, precisamos dialogar e procurar os campos da vizinhança entre esses modos de conhecer [...] e isso porque a cultura científica é

apenas uma das formas de conhecimento do mundo, e de sua evolução não decorrerá, necessariamente, a mudança profunda das formas de pensar, a não ser que assuma também ela a coordenação do inadiável intercâmbio entre os saberes distintos.

Tais características fundamentam e nos orientam a (re)pensar a formação inicial a partir de novas reflexões e posturas sobre o conhecimento científico. Dessa forma, reafirmamos uma condição que perpassa uma decisão política aliada a uma competência técnica do ser professor. Ao enveredar pelos caminhos de novos paradigmas educacionais que emergem da relação do sujeito e objeto ao religar os diversos saberes, participaremos de um processo educativo de autonomia humana que consequentemente ajudará num projeto societário que se constitua como libertador e dinâmico.

Essa formação inicial, segundo Demo (2011, p.75), possibilita a gestação de uma cidadania na universidade que possibilita instrumentar-se, mais que outras, no manejo e na produção de conhecimento. Desta marca, pode-se esperar que:

- a) Seja particularmente crítica, porque está na tradição secular do “esclarecimento”, voltado a processos emancipatórios, por meio dos quais o homem vai deixando, cada vez mais, de ser objeto de manipulação externa ou estranha, para andar com pernas próprias e fazer da história projeto humano, dentro das circunstâncias dadas;
- b) Seja particularmente criativa, porque dispõe do instrumento mais potente de inovação que é o conhecimento; a Ciência, definida como processo de questionamento sistemático, teórico-prático, privilegiada capacidade de questionar, até por coerência lógica, já que não é sustentável produzir questionamentos inquestionáveis; o conhecimento inovador se demonstra, em primeiro lugar, na habilidade de se renovar a si mesmo;

Aqui podemos perceber que a Universidade não poderia bastar-se do ensino, mas gerar cidadãos capazes de intervir eticamente na sociedade, tendo como alavanca instrumental o conhecimento inovador. Demo (2011) fundamenta a im-

portância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar. Ibernón (2000) corrobora essa ideia, entendendo que o papel da formação inicial é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico, pois se constitui, segundo ele, no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Quanto ao conteúdo, essa formação deve dotar os alunos mestres de

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar (IMBERNÓN, 2000, p.43).

Se aceitarmos que a finalidade primeira da Universidade é a produção do conhecimento e de tecnologia, não poderemos ignorar, também, que, pela importância da Ciência e da tecnologia modernas, ela não pode se afastar de uma concepção epistemológica que seja comunicadora de saberes, de reflexões e, sobretudo, de uma cultura que dialogue com a realidade local.

Essa formação na Universidade deve se processar a partir do fortalecimento do espírito de pesquisa dentro de um processo educativo que privilegia o conhecimento como formas diferentes de apreensão do real por sujeitos diferentes que buscam não um conhecimento-verdade, cristalizado, mas um conhecimento-processo, ou seja, em movimento e dinâmico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Nesse sentido, assumimos a necessidade de superar a concepção autoritária do conhecimento-verdade e fortalecemos a crença em um diálogo fecundo entre as diferentes maneiras de explicar os fenômenos do mundo, bem como pistas para a produção de conhecimentos híbridos, que expressem em si as múltiplas verdades que o mundo comporta, sobretudo aquelas que foram colocadas como não existentes pela Ciência ocidental

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; MENDES, Vitor Hugo. **Educação e racionalidade**: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora da Física, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor**: formação e os desafios da docência. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

IBERNÓN. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

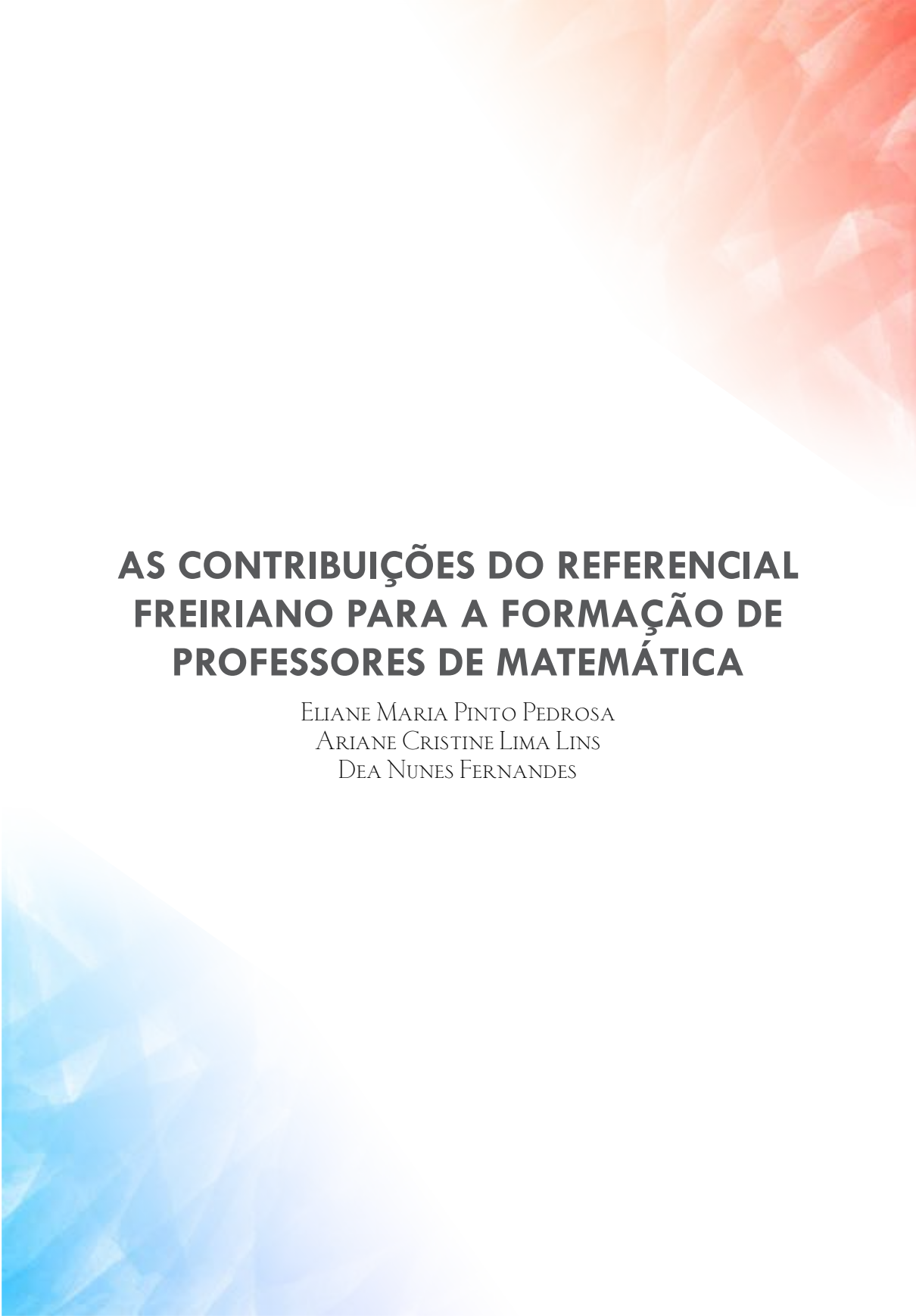
JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita; repensar a reforma** – reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.



AS CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL FREIRIANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

ELIANE MARIA PINTO PEDROSA
ARIANE CRISTINE LIMA LINS
DEA NUNES FERNANDES

AS CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL FREIRIANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹

Eliane Maria Pinto Pedrosa

Doutora em Educação em Ciências e Matemática

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA

Dea Nunes Fernandes

Doutora em Educação Matemática

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Ariane Cristine Lima Lins

Discente do Curso de Licenciatura em Matemática

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa, ainda em desenvolvimento, que investiga concepções subjacentes à formação de professores de matemática que sinaliza princípios de base freirianas em seu Projeto Curricular. Traz o seguinte **problema de pesquisa**: Que concepções emergem dos professores da Licenciatura em Matemática do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo frente aos desafios de um processo formativo que pressupõe bases freirianas? Objetiva investigar se as concepções expressas por esses professores revelam, ou não, princípios do referencial de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que os dados estão sendo levantados junto a quatro professores por meio de entrevista semiestruturada e anotações em diário de campo. A pesquisa propiciará conhecer aspectos do processo formativo em estudo, abrindo espaços para novas investigações, ao tempo que contribuirá para a afirmação ou resignificação do que vem desenvolvendo.

Palavras – Chave: Referencial Freiriano; Formação de Professores de Matemática; Ensino de Matemática

1.INTRODUÇÃO

As complexas questões que envolvem a formação e a prática docente frente aos desafios de uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, têm se constituído objeto de estudo de diferentes pesquisadores (CONTRE-RAS, 2002; PIMENTA, 2005). Neste contexto, os estudos no campo da formação de professores de Matemática (KNIJNIK, 2002; DOMITE, 2004; D'AMBRÓSIO, 2005) ressaltam a necessidades de processos formativos que se contraponham às práticas conservadoras e se assentem em pressupostos e princípios de uma prática educativa emancipatória.

1 Pesquisa, em fase de desenvolvimento, financiada pela FAPEMA.

Para Freire (2002, 2006) a formação de professores assume importância fundamental para a construção de práticas educativas de base transformadora, à medida que se comprometer com a formação de sujeitos autônomos, capazes de ler, compreender e de intervir na realidade do qual tomam parte. Isto pressupõe um ensino que se funde no diálogo, na reflexão, na problematização e na criticidade, constituindo-se espaço de relação entre sujeitos autênticos, de produção de conhecimentos e de apropriação do saber sistematizado, sem desconsiderar os saberes construídos em outras instâncias sociais.

Knijnik (2002) e D'Ambrósio (2005) ressaltam que as ideias de Freire são marcas intelectuais da educação matemática, portanto, para a formação de docentes que vão atuar nesse campo de conhecimento por “apontar para a politicidade da educação, sua não neutralidade e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...]” (KNIJNIK, 2002, p. 105). Tal perspectiva remete a uma nova postura no fazer pedagógico, advinda da revisão de concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e do lugar que os estudantes, com suas histórias, suas experiências e seus saberes ocupam nesse processo.

O Curso de Licenciatura em Matemática do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo expressa em seu projeto pedagógico pressupostos do referencial freiriano, articulado a outros referenciais críticos, na medida em que assume a relação dialógica, a contextualização, a interdisciplinaridade, a reflexão sobre a prática e a pesquisa como princípios do processo formativo que adota. O anunciado por este documento nos instigou a investigar as concepções que perpassam a prática formativa dos professores-formadores deste curso. Assumimos, portanto, o seguinte **problema de pesquisa**: Que concepções emergem dos relatos de formadores de professores de matemática do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo frente aos desafios de um processo formativo docente que pressupõe bases freirianas?

Com o objetivo de investigar se as concepções expressas por esses professores revelam, ou não, pressupostos e princípios do referencial freiriano no processo formativo que desenvolvem optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, ainda em fase de desenvolvimento, com o entendimento de que o pesquisar este objeto propiciará condições para avaliar a formação em foco.

Neste artigo centramos na reflexão acerca dos pressupostos de Freire que dão sustentação a esse estudo, assim como, no percurso metodológico que conduzirá ao

alcance do objetivo que impulsionou o processo investigativo e, por fim, apresentamos algumas considerações provisórias.

2. ALGUNS APONTAMENTOS DA EDUCAÇÃO FREIRIANA

As contribuições de Freire (1986, 1993, 2002, 2006) têm trazido implicações significativas para diferentes campos de estudo e de práticas educativas. Tais estudos e práticas, em geral, têm como ponto de partida a concepção de educação como processo libertador que contribui para instrumentalizar os sujeitos para a luta pela transformação social. Para este autor a educação é compreendida como ato político visando à prática da liberdade, o que requer práticas movidas pelo respeito ao outro, pela valorização da diversidade cultural, pelo diálogo, com a intenção de conscientizar e politizar o educando, compreendido como sujeito social histórico e crítico.

A partir deste entendimento Freire (1986, 1993, 2002, 2006) afirma a educação como práxis, ação humana mediatizada pelo diálogo que tem poder libertador, no sentido de construção de uma sociedade justa e igualitária. Traz claro em suas obras que não haverá transformações sociais, políticas e econômicas somente com mudanças na educação, entretanto, reconhece que sem mudanças nas práticas educativas as transformações no âmbito da sociedade não ocorrerão (FREIRE, 2006).

Este modo de conceber a educação fundamenta as reflexões de Freire (2006) acerca dos saberes docentes necessários à prática transformadora e ao ensino crítico, os quais podem servir de base a qualquer processo formativo de professores, seja inicial ou continuado. Argumenta que não há docência sem discência, pois ambos se complementam e são essenciais para o crescimento profissional, na medida em que “aquele que ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 7). Sendo assim, sinaliza que para qualquer professor são necessários, dentre outros, os saberes do respeito aos conhecimentos do educando, da pesquisa, da reflexão crítica sobre a prática, da consciência do inacabamento e da rigorosidade com o que se compromete.

Com relação a esses saberes, evidencia que o educador deve considerar que o aluno ao chegar à escola traz consigo experiências e conhecimentos decorren-

tes da vivência nos diferentes espaços dos quais toma parte, que devem se constituir ponto de partida para a apreensão dos saberes historicamente acumulado. Menciona que a pesquisa, outro saber docente imprescindível.

[...] é uma forma de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assuma, como pesquisador, porque é professor. (FREIRE, 2006, p.32).

Igualmente, chama a atenção para a essencialidade de potencializar no decurso da formação do professor a capacidade de refletir criticamente sobre a prática. Reflexão que, no entendimento de Freire (2006), significa mergulhar nesta prática para ad-mirá-la, nela se imiscuir alimentada por referenciais teóricos que possibilitem melhor compreendê-la para que possa intervir no sentido de sua transformação.

Paulo Freire (2006) insistia que somos seres incompletos, que o inacabamento é próprio do humano que somos. Por isso estamos sempre aprendendo e passando por novas experiências que vão também interferindo na forma como vemos o mundo. Diante disso, este autor faz a provocação de que o educador deve assumir a condição de aprendiz permanente, que não se intimida diante do novo e tem predisposição a mudanças.

Vale ressaltar que no contexto da formação de educadores matemáticos esses pressupostos e referenciais não são indiferentes. Beatriz D'Ambrósio (1994) ressalta a necessidade de superar o ensino de matemática de perspectiva bancária, em que esta ciência é vista como pronta e acabada, carregada de certeza e de poder. O contexto de ensino em que prevalece exposições exaustivas de fórmulas, regras e algoritmos a serem decorados pelos alunos deve ser substituído por um contexto que valorize a criatividade, incentive a curiosidade e a capacidade de investigação dos educandos, a partir de atividades problematizadoras que levem o aluno à busca de respostas mediadas por questões inteligíveis.

Na mesma direção Borba e Skovsmose (2001) evidenciam a urgência de rever a ideologia da certeza expressa em problemas matemáticos em que a verdade, tão cara a esta ciência, advém de caminhos em que cabe apenas uma solução. Os pressupostos de Freire apontam um caminho contrário a esta concepção por propor uma prática educativa na qual prevaleça a valorização da incerteza, da provisoriada-

de dos fatos e da diversidade de ideias e pontos de vista. Isso requer um ensino que se centre no diálogo entre os sujeitos e os objetos matemáticos; que reconheça os conhecimentos que os alunos trazem ao chegarem à escola articulados aos conhecimentos matemáticos sistematizados, e que viabilize situações de aprendizagens movidas por pesquisas que levem estes estudantes a questionar sobre a “verdade” dos dados matemáticos geralmente presentes no ensino prevalecente.

Neste sentido, a busca por superar a concepção de Matemática como uma ciência abstrata, formal e a-histórica e o seu ensino fincado em bases positivistas deve ser o motor da formação e da prática docente. A partir da contextualização, da relação teoria e prática e da ‘desfronteirização’ entre os diferentes campos de saberes, os conhecimentos matemáticos ganham vida e passam a fazer sentido para quem aprende. Sendo assim, podemos inferir que princípios freirianos como o da dialocidade, da contextualização dos conhecimentos, da interdisciplinaridade e da pesquisa se constitui possibilidades e exigências da própria natureza do ato pedagógico que se coloca na direção de uma prática educativa transformadora, portanto, não podem ser desconsiderados quando se trata da formação de professores de matemática.

3. O PROCESSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, centrada na modalidade narrativa, que tem como **lôcus** o Curso de Licenciatura em Matemática do IFMA/Campus São Luís- Monte Castelo, e como **objeto** as concepções advindas dos relatos docentes acerca do referencial freiriano no processo formativo que realizam.

Pela natureza qualitativa deste estudo estamos buscando, a exemplo do que aponta Minayo (1999), capturar as significações, as crenças, valores que os professores produzem e atribuem às relações e práticas sociais em que estão envolvidos, no caso a docência na formação de professores de matemática. Nossa opção pela modalidade narrativa está apoiada em Cunha (1997) e em Connelly e Clandinin (1995, p. 11) por afirmarem que os seres humanos “[...] são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas [...]”, por isso, ao falarem de si, de suas histórias e experiências oferecem ao pesquisador fontes inesgotáveis de dados para serem interpretados e compreendidos.

Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. A pesquisa empírica, já em fase de execução, está sendo aplicada junto a quatro professores do Curso de Licenciatura, sendo que cada sujeito está envolvido em um dos eixos que compõe o currículo do curso. Os dados estão sendo levantados por meio da entrevista semiestruturada e das anotações em diário de campo. As identidades dos interlocutores estão sendo preservadas, para tanto empregamos nomes fictícios para não colocá-los em situação de exposições, respeitando as suas ideias e contribuições.

4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O aprofundamento que fizemos com a leitura de obras de Paulo Freire, bem como, de autores que tratam da temática, com foco no campo de conhecimentos matemáticos, nos apontou a dimensão que um estudo desta natureza abarca e a relevância que a sua ampliação traz para a pesquisa e a docência no âmbito da formação de professores, de um modo geral.

Considerando as etapas da investigação que já foram concretizadas podemos antever possibilidades e limites no processo formativo docente que o IFMA/Campus Monte Castelo vem desenvolvendo. Há o anúncio, no Projeto Pedagógico do Curso estudado, de uma proposta de formação que pretende superar o viés positivista e tradicional que historicamente tem marcado a formação de professores, principalmente no campo das Ciências Exatas. Os pressupostos e princípios que dão sustentação ao Projeto em foco trazem como implicação a possibilidade de uma nova postura no fazer pedagógico, em consonância ao que Freire (1986, 1993, 2002, 2006) propõe para uma educação que seja, de fato, libertadora, que esteja comprometida com a construção de um novo projeto educacional e social.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de C; SKVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

CONNELLY, F. M. e CLANDDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa In: LARROSA, J. (org.). **Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educacion**. – Barcelona: Editoria Alertes, 1995.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

D'AMBRÓSIO, Beatriz. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e debates. SBEM, Ano VII, 2ª edição, 1994.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOMITE, Maria do Carmo S. Da compreensão da formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, G. (Org.) **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Catarina: Edunisc, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KNIJNIK, G. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Educação Matemática em Revista. Ano 9, n. 1, p. 27-39, 2002.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MI

NAYO, M.C.S (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 9-29.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.;GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, 17-52p.



AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUSSÃO

RAIMUNDA RAMOS MARINHO MARINHO

AValiação DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

contribuições para discussão

Raimunda Ramos Marinho

Mestrado em Ciência da Informação/Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão - rr.marinho@ufma.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer elementos para a compreensão da avaliação de políticas públicas, especialmente aquelas de corte educacional, convidando o leitor para uma aproximação reflexiva com o tema. Estabelecemos como eixo de construção e argumentação, a indicação de alguns aspectos teóricos e operacionais do campo de políticas e da avaliação, e, pontualmente, aqueles que possam ser aplicados com objetivos de informar o impacto social de Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Palavras-chave: PARFOR. Política Pública .Avaliação de Impacto

...a cada seis meses nossos jornais exibem uma pretensa “classificação mundial” dos estabelecimentos de ensino superior. Em resumo, nada mais escapa realmente à lógica, doravante global, da competição.
Luc Ferry (2010).

1 INTRODUÇÃO

Os profissionais da educação vivem um momento crepuscular e de grande desafio nos dias atuais, no que diz respeito ao desenvolvimento de ações educativas voltadas à formação de professores, principalmente, quando estas são financiadas como empreendimentos com retorno social para geração de impacto positivo e ao mesmo tempo, garantir equidade e qualidade. Esta perspectiva não é tarefa simples se comparada à relevância em função das mudanças da natureza do fazer pedagógico e educacional, as quais se voltam para a produção do conhecimento em detrimento dos baixos índices do aproveitamento escolar, e de resultados pouco satisfatórios das avaliações externas. Todas essas combinações, e as articulações com a prática docente e a produção do saber estão no centro do terreno da formação, e qualificação profissional de professores.

É a partir deste ponto que chamamos atenção para a formação continuada e seus dispositivos, de modo a contribuir com informações que se tornam lastro, para o entendimento do que seja uma política pública de formação de professores e desdobramentos, e a participação popular de gestão da coisa pública com perspectiva

de análise dos efeitos destas ações no interior das instituições, e em seus usuários e/ou beneficiários. A temática aqui explorada, é feita com base em uma revisão bibliográfica, cujos conteúdos se voltam para uma compreensão analítica do Programa de Formação no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

No movimento político-social de criação das políticas públicas para o desenvolvimento profissional do trabalhador da educação, e em especial aquelas, que se voltam para a formação e valorização dos professores da educação básica, o PARFOR, (in)felizmente, se apresenta no rol de tantas outras anteriores, como dispositivo para soerguer as condições necessárias de profissionalização de professores, e para garantir a qualidade da educação básica.

Considerando-se o contexto do que estamos argumentando, o PARFOR é um instrumento retórica que bem podemos explicar por meio do surgimento de megapolíticas que, com os propósitos de internacionalização do capital, globalização das economias, e sociedades produtivas se apropriam das fragilidades do sistema educacional e do subdesenvolvimento de alguns países, ditando e conduzindo uma transposição de modelos para elaboração, sistematização e funcionamento de políticas sem base interpretativa para executar ações orientadas diretamente para contextos histórico, temporal, cultural e sócio-político diferenciados, além das limitações particulares de cada estado, região, país, criando, assim obstáculos praticamente intransponíveis, como alcance de indicadores educacionais de qualidade e rankings internacionais.

Com essa orientação, independente dos condicionantes e contradições, os estudos sobre a temática, mostram que a profissionalização docente por meio da universitarização do magistério corresponde a uma estratégia empregada pelos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, UNESCO e muitos outros), e com comprometimento político do Estado para ajustar a escola e ao padrão de eficiência previsto no dominante modelo econômico sustentado pelo discurso neoliberal.

O processo de sistematização de políticas, sob esta ótica, como é o caso do PARFOR, suscita questões-chaves, e que infelizmente não conseguiremos aprofundá-las, mas apenas citá-las, como, por exemplo:

- a) a participação ativa dos docentes na sistematização e nos padrões de funcionamento da política;

- b) o alcance do objetivo de formação e a qualificação compatível, e necessária com a prática docente dos professores;
- c) o empoderamento dos beneficiários diretos do programa de formação, no caso dos professores atuantes na educação básica;
- d) a apreensão da dinâmica e da complexidade do programa pelos instrumentos de controle, regulação, acompanhamento e de avaliação.

Referidas políticas agregam três aspectos relevantes, de caráter avaliativos que no seu conjunto asseguram a socialização, a democratização e as conquistas dos direitos de uma categoria social, além de possibilitar respostas às demandas e institucionalização do programa, bases estas usadas para legitimação da política.

O primeiro aspecto, relaciona-se diretamente à participação dos docentes, o seu papel e o compromisso firmado na/pela política de formação, pois como indicado por Tardif (2014, p.240) “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”, e que complementamos, ressaltando que a política dentre suas estratégias de implementação e execução possa fomentar a adesão e o compromisso entre os governos, beneficiados e estado, com vistas à promoção de mudanças e resultados para um impacto positivo, ampliando perspectivas de aprendizagem e saberes profissionais com foco na qualidade do processo da educação escolar, a fim de garantir investimentos e retornos qualitativos para educação.

O segundo aspecto, não menos importante que os demais, diz respeito à diversidade compreensiva e conceitual do que seja política pública que, entre várias conotações, podemos consensuar com os significados registrados no Dicionário de Bobbio(1998), “[...] como práxis humana [...], consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem [...], conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados”. Sistematizando essas ideias, alinhamos nosso pensamento com Rua (ano, página) quando estabelece Política como sendo um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder, e que se destinam à resolução pacífica de conflitos quanto aos bens públicos.

Concordamos, então, que uma ação torna-se uma política pública quando a mesma emana do poder estatal, e volta-se à resolução ou o combate de uma problemática cuja finalidade visa tão somente a melhoria do bem-estar de determinados

grupos ou segmentos da sociedade, a exemplo do movimento ‘Todos pela Educação’ que consiste em um grande projeto hegemônico para a população brasileira, cujo objeto é a educação pública de qualidade. Desse modo, é fácil entender como, por que, e qual tipo de ganho pode surgir da importante política voltada para a solução do problema de formação e qualificação de professores que, além de nacional, deve ser prioridade de Estado. Compondo, ainda, a motivação para existência dessa política, em 2009 o governo brasileiro, leia-se Ministério da Educação - MEC, instituiu a materialização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como perspectiva de conciliar o déficit de 32,19% de professores sem qualificação e de formação universitária, daqueles que atuam diretamente na educação básica, com finalidade de produzir efeitos no nível de qualidade da educação dos estados e municípios brasileiros. Essa descrição nos possibilita pensar no papel e responsabilidades do Estado no estabelecimento de prioridades, evidenciando-as para ter maior ou menor grau de aceitação ou rejeição, constituindo assim uma arena política de interesses e desejos.

Nesse sentido, apresentamos o terceiro aspecto da discussão, que corresponde ao formato das políticas públicas e seus atores, que na visão holística de Souza (2014, não paginado) há “[...] *uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores*”, mas, na lógica neoliberal, vai implicar no compromisso de participação coletiva com desapego de ideologias e extratos de classe, justificando assim os pactos entre governos e sociedade, representando o público e o privado embora com o predomínio do monopólio dos atores estatais. Desconcertante, porém realista, tomamos como referência o trabalho de Souza (2014) que classifica o PARFOR de acordo com a tipologia das políticas públicas, como “ser enquadrado como política redistributiva”, pelo fato de que focaliza grupos ou extratos sociais, e ter seu custeio financiado pelos impostos arrecadados na sociedade.

Nesse âmbito, é que ações de formação continuada de professores e do movimento da profissionalização como o PARFOR, precisam entre o momento do surgimento e o seu ritmo de expansão, fornecer bases interpretativas para comprovação das condições necessárias de profissionalização do magistério da educação básica, assim como suas contribuições para garantir a qualidade da educação. Sob

essa ótica, as políticas devem ser medidas, e, principalmente, de modo que possa evidenciar os impactos e demarcar fatores que intervêm na experiência para decisões políticas e de gestão.

Arraigadas há décadas, avaliação de impacto sempre se fez presente nos debates e discussões educacionais, e se acentuou nas ondas do século XX, com o movimento da globalização e independência do Estado, bem como da internacionalização e da crescente influência de organismos internacionais que financiam e determinam modelos, padrões para a formulação das políticas públicas, definindo, inclusive a matriz geral de indicadores para a medição do impacto baseada em parâmetros internacionais.

Mais recentemente, estudos têm explorado perspectivas analíticas e metodológicas, uma vez que, até então, a avaliação de políticas e programas era tida como uma obrigação, ou inevitabilidade de controle administrativo, construída em dados numéricos financeiros, e sem julgamento de performance da ação desenvolvida. Uma referência analítica que a literatura atual aponta, está centrada na ideia do negócio social concebido com uma base comum da política e da gestão, como indica Brandão, Cruz e Arida ([2014?], não paginado)

Conhecer a capacidade de um negócio gerar impacto social é aspecto determinante para a constituição de sua identidade. Para além das tradicionais categorias de análise de um portfólio de um fundo, que se centram no retorno e no risco, os negócios sociais incorporam uma terceira dimensão que exige atenção e apresentação de resultados: o impacto.

Em síntese, na prática, avaliar, é explorar o horizonte político, técnico e econômico, e os resultados das ações nos seus aspectos de qualidade, impacto e controle social, de modo a responder aquelas questões-chave propostas no início deste texto com relação às políticas públicas de formação de professores.

Nessa perspectiva, a avaliação dos desdobramentos da uma ação intervencionista de formação docente traduzida no funcionamento de um Programa, deveria fazer ou ser parte integrante dos Planos e Programas de Formação, obrigatoriamente prevista na etapa do acompanhamento. Desse modo, os mecanismos de controle e sistematização se constituiriam em uma preciosa fonte e ferramenta de informação para gestão do programa. Tal ênfase, embora ainda contenha certo ranço pragmáti-

co, pode fornecer avaliações sobre a concepção, alteração ou continuidade de programas.

Contudo, na prática, as políticas e/ou programas são continuamente afetados ou desconstruídos, politicamente, de acordo interesses financeiros, sem priorizar uma avaliação de impacto social positiva, perdendo-se seus resultados nos processos de auditoria financeira e orçamentários, fato que incide no fenômeno da desfocalização dos programas sociais. A este respeito, excelente indicação teórica refere-se a produção bibliográfica de Silva (2001, 2013), em que trata a avaliação numa perspectiva de pesquisa social, valorizando a análise crítica das políticas.

2 CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO

A lógica fundamental da avaliação de uma política pública requer uma estratégia de construção coletiva da participação do estado e sociedade civil, que vem garantido o processo de articulação entre todos os atores participantes. Portanto, avaliar significa olhar além e não apenas medir eficiência e eficácia, usando instrumentos técnicos e metodológicos. Logo, a proposição colocada por GOMES (2001, p.20,) é muito clara ao definir que “avaliar programas sociais é se interrogar a seu respeito, tentar elucidar sua finalidade, a forma como são produzidos seus resultados e a que práticas sociais se articulam e reforçam.”

Essas ideias se aproximam, ou mesmo se vinculam ao PARFOR no momento em que se torna visível o seu alcance, e a intensidade com que essa ação chega até aos sujeitos sociais, os quais identificamos como sendo os professores da educação básica sem formação universitária, ou entre aqueles que estão sem formação adequada para sua área de atuação, e, assim, com os dados obtidos, aferir resultados e mensurar impactos para realimentar o desenho inicial da proposta.

Dessa forma, não é necessário, para avaliar e validar essa política, subverter a ordem natural de que devemos partir da premissa de julgamento do processo de intervenção, o que inclui observar minimamente duas faces analíticas de forma inter-relacionada, as quais se referem à validade dos procedimentos e dos resultados da ação; e sobre os efeitos simbólicos e identitários da ação.

Assim, podemos elencar aspectos procedimentais e básicos a serem considerados na avaliação:

- a) a avaliação deve abarcar o processo na sua totalidade, desde a implantação até a execução, ou seja, a gestão do programa;
- b) considerar a participação conjunta de analistas e observadores, na figura de avaliadores externos, pesquisadores, sujeitos participantes professores e gestores escolares);
- c) considerar, para análise de efeito, as metas de curto, médio, e longos prazos;
- d) identificar que tipo de problema formativo a política se propõe corrigir;
- e) entender como se configura o compromisso político presente desde criação até a execução do programa;
- f) analisar metas, e objetivos propostos a luz dos condicionantes de interesses coletivos, políticos, e sociais;
- g) definir o conjunto de critérios técnicos que retratem e caracterizam a demanda, e a identificação de grupos mobilizados para tal ação;
- h) o grau de participação política dos envolvidos na política para tomada de decisão.

Considerando a citação inicial do filósofo Luc Ferry concluímos que ainda estamos longe de nos libertar da ideologia liberal/libertária montada no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ARIDA, Anna Livia; BRANDÃO, Daniel; CRUZ, Célia. **Métrica em negócio de impacto social**.s.n.t.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.v1.

FERRY, Luc. **A revolução do amor: por uma espiritualidade laica**. São Paulo:Objetiva.2010.p.55.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria

Ozanira da Silva. **Avaliação de políticas e programas sociais- teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009. 130 p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Avaliação de políticas e programas sociais- teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

TARDIF, Maurice . **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALADÃO, Maria Izabel. **O estudo da política: temas selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.



A VOZ NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NATAL LÂNIA ROQUE FERNANDES

A VOZ NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Natal Lânia Roque Fernandes

Dr^a em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Fortaleza- lani-nharoque@gmail.com

Resumo

As pesquisas sobre os problemas de voz do professor indicam vários problemas vocais adquiridos durante o exercício da profissão e identificam o professor como profissional da voz. Com base nos resultados das pesquisas, propomos a inserção de uma disciplina sobre voz nos cursos de licenciatura do IFCE, cujo objetivo é contribuir para o processo de conscientização vocal do professor, visando minimizar os problemas de voz adquiridos no decorrer da vida profissional. A proposta fundamenta-se nos estudos sobre o mal-estar docente e especificamente aos estudos sobre a voz do professor. Defendemos que o professor precisa reconhecer-se como um profissional da voz e compreender que o cuidado com a voz implica um cuidado de si e de sua profissão. A disciplina proposta deverá proporcionar conscientização da voz como elemento fundamental para o trabalho docente.

Palavras-Chave: Voz. Professor. Formação docente.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a necessidade de inclusão de uma disciplina sobre voz no currículo de formação de professores. Como professora e formadora de professores estamos envolvida com a problemática sobre a voz do profissional docente não apenas em nossa prática curricular, como também em nossa vida cotidiana, uma vez que a voz é um elemento primordial para a nossa comunicação oral e profissional.

A proposta de inclusão de disciplina de voz nos cursos de licenciaturas tem justificativa ancorada em dois aspectos, por nós identificados. O primeiro situa-se em um breve levantamento realizado em sites de busca, pelo qual encontramos pesquisas, propostas e ações vivenciadas com professores, cujo objetivo é contribuir para o conhecimento dos problemas referentes à saúde vocal dos professores e aprendizagem desse profissional sobre os cuidados com sua voz. Observamos que, em maioria, as ações têm caráter diagnóstico/tratamento e quando se voltam à saúde/promoção, são de caráter de oficinas, grupos de vivências, projetos preventivos.

O segundo aspecto refere-se à ausência ou poucas ações dos responsáveis pela formação de professor ou melhor especificando, dos que elaboram os currículos dos cursos de licenciaturas, os quais não considerem tais pesquisas.

Em relação ao primeiro aspecto, compreendemos a importância de toda e qualquer ação/promoção da saúde vocal do professor, como também sabemos que as pesquisas têm revelado as contribuições dessas ações para a saúde vocal do docente. Quanto ao segundo aspecto, há tempos pesquisando sobre a profissão docente e formando professor, temos investigado sobre os saberes e identidades docentes, priorizando os estudos voltados sobre a pessoa do professor. Nesse percurso, nos inquieta a ausência nos processos formativos de conhecimentos que contribuam para a construção de um cabedal sobre os cuidados com o profissional da docência que o auxilie no processo do cuidado de si, seja no âmbito da saúde, da emoção, da ética e da estética.

Compreendemos que é necessária uma ação preventiva com início antes da experiência em sala de aula, proporcionando ao futuro professor conhecimento de como usar corretamente a voz em sua profissão e de quais implicações de uma boa voz para a comunicação docente. Desta forma, entendemos que assim como os fundamentos científicos, epistemológicos e pedagógicos são partes compósitas dos cursos de formação de professor, os quais dão base ao aprender a ensinar, os fundamentos práticos científicos sobre a voz devem também fazer parte do currículo de formação do professor, visto que se trata de um profissional da voz e necessita construir uma consciência vocal em sua formação inicial, como demais profissionais da voz, tais como atores e músicos.

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica com literaturas sobre a voz do professor com o objetivo de identificar fundamentos teórico-práticos. Em seguida, foi realizado um levantamento dos currículos dos cursos de licenciaturas existentes em Fortaleza-Ce, para verificarmos as disciplinas ofertadas nos cursos e analisamos o plano da disciplina de voz ofertada pelo curso de Licenciatura em Teatro, do IFCE.

A voz do professor

As reflexões aqui presentes têm origem nas pesquisas sobre o mal-estar docente (ESTEVEZ, 1996) e sobre a voz do professor, as quais têm se efetivado desde década de 1980. A partir dessa década, observam-se crescentes pesquisas sobre a voz do professor, em sua maioria, por fonoaudiólogos, otorrinos e pesquisadores preocupados com a qualidade da voz dos docentes, buscando identificar características, problemas e delimitar cuidados básicos e preventivos para voz desse profissional. Em pesquisa realizada pelo Comitê de Voz Profissional do Departamento de Voz da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), no período de 2008 a 2012, foram computadas 347 produções de fontes referentes à voz do professor

no período analisado. Tais dados conotaram que a voz do professor é um objeto de pesquisa de grande repercussão entre os fonoaudiólogos. Outro estudo realizado por fonoaudiólogos, publicado em 2008, sobre políticas públicas e voz do professor, com o objetivo de caracterizar as leis sobre saúde vocal, publicadas em todo território nacional até o ano de 2006, averiguou que as ações propostas, na maioria, priorizavam assistências preventivas por meio de cursos teórico-práticos (90,91%), com periodicidade anual, ministrados por fonoaudiólogos. Vale ressaltar que eram cursos oferecidos, a professores com distúrbio vocal. As ações visavam também acesso ao tratamento fono-audiológico e/ou médico (77,27%). Em apenas três documentos (13,64%) observaram propostas de ações de promoção à reabilitação, inclusive com menção ao ambiente de trabalho (FERREIRA et al. 2008).

Estas pesquisas, dentre outras são exemplos de estudos que se preocupam com a saúde do professor, em específico ao que se refere à voz. Os resultados das pesquisas têm revelado um quadro bastante preocupante. Dragone (2000) assinala várias pesquisas cujos resultados revelaram presença de múltiplos sintomas vocais, tais como: cansaço ao falar, sensação de garganta seca, dor e falta de ar, quebras de sonoridade, tosse, pigarro, ardor, secura, sensação de bola na garganta, dentre outros. Esses problemas que afetam a voz do professor têm provocado um quadro de afastamento por licença saúde. Além disso, Zambon e Behlau (2016, p.7) ressaltam que “um problema de voz reflete muito mais que uma simples dificuldade na produção do som básico para a fala, podendo chegar a interferir na própria habilidade de se comunicar”. Sem comunicação com os alunos e seus colegas, o trabalho do professor fica prejudicado e gera insatisfação profissional.

O relatório final do Projeto Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil, elaborado pela FUNDACENTRO, que teve com base a pesquisa realizada no período de 2005 a 2009, com cerca de duzentos professores de diferentes regiões brasileiras, revelou que os dois principais problemas de saúde mencionados pelos professores foram os problemas de voz e os transtornos psicológicos. Em referência aos problemas de voz a pesquisa aponta como justificativas: o uso intenso, extenso e constante da voz em condições desfavoráveis, tais como: frio, calor, presença de substâncias alergênicas no ambiente, ruídos causados por salas localizadas em locais barulhentos, trabalhar com diversas salas de aulas numerosas, sem acústica, as quais obrigam o professor a falar alto (FERREIRA, 2010).

É importante ressaltar que resultados de pesquisa realizada em Fortaleza-Ce, no ano de 2005 corroborou com os dados de outras pesquisas realizadas sobre a voz do professor, no aspecto que se refere à presença de problemas vocais desse profissional. A pesquisa realizada por Militão (2006), com uma amostra de 230 professores dos Centros de Ciências da Saúde, de três universidades de Fortaleza, identificou ocorrência elevada de transtorno vocal (63,5%) entre os sujeitos pesquisados.

As realidades encontradas por essas pesquisas revelam a necessidade de cuidados com a voz dos professores, no entanto, observa-se pouca ou ausência de políticas voltadas à prevenção da saúde vocal do professor. Nesse sentido, é importante enfatizar a pesquisa realizada por Ferreira et al (2009) para caracterizar as leis sobre saúde vocal publicadas em todo território nacional até o ano de 2006. As pesquisadoras analisaram 22 documentos, em sua maioria, identificados na região sudeste e de abrangência estadual. Para as autoras, considerando-se o grande número de casas legislativas no Brasil, existem poucas leis sobre a saúde do professor, principalmente no que se refere à voz. Além disso, elas chamam atenção para o fato de entre as leis documentadas, apenas três delas (13,64%), situadas nos estados de Pernambuco, Paraná e Minas Gerais, propõem ações para além da assistência preventiva, tais como:

a realização de exames admissionais e periódicos; assessoria; capacitação dos docentes com módulos sobre o uso profissional da voz e seus cuidados; reorganização do ambiente de trabalho e uso de tecnologias que favoreçam o uso da voz pelo professor; além de mencionar o afastamento por saúde e a garantia de direitos do professor que se encontra incapacitado, temporária ou indefinidamente, de exercer seu trabalho docente (FERREIRA et al. 2009, p.4).

Tais pesquisas têm contribuído para classificar a profissão docente como um grupo de risco para desenvolver problemas de voz. Essas pesquisas tem realizado a integração entre a fonoaudiologia e educação, para suscitar ações em pró à saúde do professor.

O currículo de formação como lugar de cuidado com a voz do professor

Ao analisar alguns currículos dos cursos de licenciaturas no estado do Ceará, nas universidades federais e estaduais, observa-se a ausência de disciplinas sobre voz. Ressalta-se a presença no curso de Licenciatura em teatro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE. No entanto, a presença de uma disciplina sobre voz nesse curso deve-se ao fato que é um curso que forma atores professores e, portanto, a disciplina é específica para o treinamento vocal do ator. Observa-se também que a legislação sobre a formação desse profissional não tem espaço referente aos conhecimentos sobre os cuidados com a voz ou qualquer outro cuidado com a saúde. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para profissionais do Magistério da Educação Básica, no Capítulo V, sobre a estrutura curricular, Art. 13, § 2º, dispõe que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos

fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2016).

Observa-se que há grande demanda de aprendizagem para o professor sobre seu ofício, no entanto, não existem demandas relacionadas ao cuidado de si, em relação à saúde ou outras que envolvem a pessoa do profissional. A ausência de conteúdo específicos sobre voz no currículo de formação dos professores contribui para o mal uso da voz desde o início da carreira. Em conjunto com outros fatores de risco, apontados pelas pesquisas, a ausência de conhecimento pode ter como consequência o aparecimento de problemas vocais.

Como professora da Disciplina de Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Física, percebemos a dificuldade dos estagiários para usar a voz de forma correta e de se comunicar com os alunos adequadamente. Por não ter conhecimentos sobre técnicas de projeção vocal, os estagiários ora falam baixo demais, ora falam alto demais. No final de uma atividade de aula, alguns reclamam da secura da garganta. Diante dos fatos, introduzimos na disciplina de Estágio supervisionado II, uma oficina sobre voz, em parceria com aluno concluinte do curso de Licenciatura em Teatro, o qual pesquisa sobre a voz do professor. Foi apresentada a importância do uso correto da voz, a fisiologia, problemas de voz, como prática de exercício vocal, para prevenção de possíveis problemas. A atividade foi bem aceita pelos alunos que avaliaram de forma positiva e importante para a sua saúde vocal. Outra ação realizada foi introduzir na disciplina de Currículos e Práticas educativas, o tema a voz do professor, como objeto de pesquisa e seminário apresentados pelos alunos.

Essas iniciativas não são suficientes para desenvolver nos futuros professores a consciência vocal, é necessária uma ação mais efetiva, com atividades teórico-práticas e com carga horária maior do que um seminário, uma oficina ou outras atividades eventuais. Portanto, como pesquisadora da profissão docente e formadora de professores, enviamos requerimento à Pró-Reitoria de Ensino, sugerindo a inserção de uma disciplina de Voz falada, nos cursos de Licenciaturas da Instituição. O intuito é proporcionar conhecimento sobre linguagem sonora, fisiologia da voz, saúde vocal, fundamentos de técnica vocal falada e comunicação em sala de aula, no intuito de contribuir para a conscientização da voz como elemento fundamental para o trabalho docente. A disciplina teria carga horária de 40 horas e seria realizada por um profissional da voz, fonoaudiólogo.

Considerações finais

A proposta em incluir uma disciplina sobre voz no curso de formação de professores pauta-se na necessidade de considerarmos as pesquisas realizadas sobre a saúde e os problemas de voz do professor. Os elaboradores de currículos de formação, bem como os formadores de professor precisam tomar decisões e realizar ações voltadas a contribuir para a melhoria do quadro apresentado pelas referidas pesquisas. Defendemos um processo de conscientização vocal permanente, no qual o docente não apenas aprenda a prevenir os problemas de voz, mas tenha a compreensão da importância da voz para a sua profissão. Ele precisa reconhecer-se como um profissional da voz e compreender que o cuidado com a voz implica um cuidado de si e de sua profissão. Não se trata de formar modelos ideais de professor mas envolver os futuros professores em discussões e práticas educativas baseadas numa abordagem que incluam razão, emoção, contextualização, historicidade e cultura.

Referências

- BRASIL;CNE. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em set 2016.
- DRAGONE, Maria Lúcia S. et al. **A voz do professor**. Disponível em <http://www.pucsp.br/laborvox/dicas_pesquisa/downloads/outras-referencias-de-auxilio/voz-professor.pdf> Acesso em set 2016.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- FERREIRA, Leda L. **Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”**. FUNDACENTRO. São Paulo, 2010.
- FERREIRA, Léslie P. at al. Políticas públicas e voz do professor: caracterização das leis brasileiras. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2009;14(1):1-7. Disponível em < <http://hdl.handle.net/11449/26488>>.
- MILITÃO, Cibele Fernandes. **A voz como instrumento de trabalho**: uma Análise das disfonias em professores universitários. 2006. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE.
- ZAMBON, Fabiana e BEHLAU, Mara. **A voz do professor**: aspectos do vocal profissional. Simpro SP/CEV. Disponível em < http://www.cevfono.com/2010/conteudo/voz_digital.pdf>. Acesso em agos 2016.



**BRINCAR NA ESCOLA:
ESPAÇO, DIREITO E PATRIMÔNIO**

ROGÉRIO COSTA WÜRDIG

BRINCAR NA ESCOLA: ESPAÇO, DIREITO E PATRIMÔNIO¹

WÜRDIG, Rogério Costa¹;
FRANCO, Daiane Santim²,
SCHUBERT, Gisele Álvaro Ney³

¹Professor Dr. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel); ² Mestranda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – Campus Pelotas (IFSUL); ³Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel).

Introdução

Este trabalho discute a primeira e a segunda fase do Projeto de Extensão “Brincando na Escola” da Faculdade de Educação/UFPel desenvolvida entre agosto de 2013 a dezembro de 2014, em duas escolas públicas estaduais de Pelotas, uma de ensino fundamental completo, outra de ensino fundamental incompleto, uma terceira escola, também em Pelotas, de caráter assistencial e uma quarta de educação infantil localizada no município de Capão do Leão. Participaram deste trabalho 33 estudantes do curso de Pedagogia/UFPel, 1 estudante do curso de Educação Física/UFPel e cerca de 230 crianças, bem como as professoras responsáveis, coordenadoras e direção.

O projeto foi solicitado pelas equipes diretivas que buscavam “resolver” ou “amenizar” os tensionamentos presente no recreio escolar. Alegavam, num primeiro momento, que as crianças “não sabiam brincar”, “brigavam muito” e “só corriam pela escola”. Além disso, questionavam se as crianças estariam desaprendendo de brincar. Frente a essa demanda e considerando que o recreio é um momento transmissão da cultura infantil (DELALANDE, 2005) onde as crianças podem ficar soltas, conversar, descansar, fazer amigos, acertar contas e brincar muito num curto espaço de tempo (WÜRDIG, 2007), optamos por desenvolver o referido projeto num tempo maior, com uma turma de cada vez, durante o período das aulas, num momento diferenciado do recreio.

1 O presente artigo tem origem no Projeto de Extensão Brincando na Escola.

Dessa forma, procuramos garantir, preservar e ampliar a cultura lúdica² e, ao mesmo, qualificar a formação inicial das pedagogas através do exercício de uma docência brincante, isto é, onde a brincadeira seria ponto de partida e de chegada de cada aula. Objetivamos ainda mais especificamente, analisar e compreender o brincar na educação infantil e nos anos iniciais, planejar e desenvolver atividades lúdicas, considerando as experiências das crianças ocorridas dentro e fora contexto escolar, dialogar com as crianças e com as professoras acerca do significado do brincar, bem como repensar dos espaços e tempos destinados ao brincar. A primeira etapa do projeto foi encerrada em fevereiro de 2014 e segunda etapa em dezembro de 2014.

No segundo semestre de 2014, o projeto vinculou-se ao ensino através da disciplina optativa “Práticas Complementares ao Ensino Fundamental: Brincadeiras na Escola”, ofertada pelo curso de Pedagogia (FaE/UFPel). O projeto manteve como objetivo geral preservar e ampliar a cultura lúdica infantil. Contudo, temos enfrentado problemas com o espaço físico destinado às atividades lúdicas nas escolas. De maneira geral, mostra-se reduzido, árido, sem manutenção, inadequado para baixas e altas temperaturas, sem cobertura, sem arborização, desprovido de equipamentos e com precário sistema de escoação da água. É um espaço que não favorece o encontro das crianças e reduz as possibilidades de brincadeiras. Revela-se bem distante de um espaço lúdico “[...] aquele em que é possível brincar com um alto nível de interatividade. Um espaço em que os objetos e as instalações – os brinquedos – já de início, suscitam na criança um forte interesse em serem tocados, manipulados, escalados, percorridos, etc.” Um espaço que instigue a curiosidade, a busca, o desvendamento, a tentativa e a experimentação (GARCIA, 1994, p.22).

A importância do brincar está garantida legalmente na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) “todas as crianças têm direito [...] à educação e ao *lazer infantil*” (ONU, 1959, p.3) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) “O direito à liberdade compreende” dentre outros “[...] *brincar, praticar*

2 Cultura lúdica a partir dos estudos de Brougère (1997, 2002, 2004) e da pesquisa desenvolvida por Würdig (2007, p. 122) está sendo entendida como “o repertório de brincadeiras, incluindo brinquedos, suas histórias e fantasias e traquinagens criadas, aprendidas, repassadas, adaptadas e transformadas entre as crianças mais velhas e mais novas, entre os meninos e as meninas, num determinado lugar, num determinado contexto histórico-social”.

esportes e divertir-se;” (BRASIL, 1990, p.41). Além disso, o brincar tem sido priorizado em diferentes ordenamentos legais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997) o brincar está contemplado nos objetivos, conteúdos e metodologia; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) está presente na aprendizagem, no conteúdo e nas orientações gerais para o professor e, por fim, no Ensino fundamental de nove anos - Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BEUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), está contemplado com uma das temáticas centrais.

Redin (2003, p.63) enfatiza que “[...] as determinações legais são claras e amplas: o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania, entre outros. Todos importantes! O brincar, por seu lado, vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer”. Outro argumento que torna o brincar imprescindível na vida das crianças é de que dá prazer, é gostoso, traz felicidade. Brincar contribui para “[...] a formação do ser realmente humano” (MARCELINO, 1990, p.72).

Perroti (1990) argumenta que os grupos de brincadeira possibilitam que as crianças humanizem-se de forma menos rígida daquela determinada pelos adultos e constituam um rico convívio social. Silva (2003, p.217-227), enfatiza que o tempo para as brincadeiras “[...] é fundamental em qualquer infância, em qualquer cultura, em qualquer nacionalidade” e que o brincar configura-se “[...] como direito inalienável e próprio de toda criança”. Kramer (2003, p.105) explica que a valorização da infância implica em “[...] defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar”.

Diante de argumentos tão contundentes como justificar reduzido e precário espaço destinado ao brincar nas escolas?

Metodologia

Acreditando que a professora pode ter um papel importante nas brincadeiras ao combinar observação, participação e proposição nas diferentes atividades lúdicas (CERISARA, 2002; BORBA, 2007), dirigimo-nos, inicialmente, ao pátio da escola, durante o recreio, para observar os jeitos e formas das crianças brincarem. Além das brincadeiras, percebemos brigas e muita correria. Conversamos, também, com as crianças para identificarmos o acervo lúdico preferido, tanto na escola como

em casa. Do contato com as professoras responsáveis pelas turmas, fomos informados sobre o material, sobre a frequência (presença e/ou ausência) de brincadeiras nas rotinas e de algumas dificuldades de relacionamento entre as crianças. Definimos, neste mesmo contato, os dias e horários em que seriam realizadas as atividades lúdicas nas escolas. As atividades foram realizadas pelas acadêmicas (duplas/trios), uma vez por semana, num tempo que variava entre 45 e 60 minutos. Ao final de cada aula conversávamos com as crianças para saber qual brincadeira tinham gostado mais, esta seria a primeira brincadeira a ser realizada no próximo encontro.

O planejamento contemplava as preferências das crianças e as sugestões das acadêmicas, garantindo diversos tipos de brincadeiras (FRIEDMANN, 1996). Em média eram realizadas entre cinco e seis brincadeiras por aula. As crianças no decorrer das aulas estavam sempre dispostas a brincar, mas algumas se mostravam “agressivas” para com os colegas e, por isso, tiveram que “reaprender” a brincar ou brincar de outra forma. As dificuldades encontradas não impediram que a experiência fosse repleta de aprendizagens e de um sentimento que parecia esquecido: “como é bom brincar”.

Ao longo do semestre e durante de orientações na universidade são registradas as avaliações das acadêmicas (orais), bem como compartilhados os ensaios escritos que retratam situações pontuais ocorridas durante as brincadeiras com as crianças. Na medida em que as acadêmicas se apropriam de uma docência brincante e conseguem resolver (no todo ou em parte) os impasses e tensionamentos surgidos na relação com as crianças e com a estrutura da escola, faz-se necessário sistematizar num único documento, isto é, num relatório, toda a experiência lúdica adquirida. Assim, os resultados e discussão presentes neste trabalho decorrem, fundamentalmente, da análise dos relatórios produzidos pelas acadêmicas e das fichas de avaliação preenchidas pelas escolas.

Resultados e Discussões

Com relação aos resultados, percebemos que as crianças solucionavam os conflitos com diálogo, brincavam na escola sem brigas e brincavam em casa com os amigos, irmãos e primos com as brincadeiras que aprenderam no Projeto. A importância do brincar foi amplamente vivenciada, aprofundada e referenciada ao longo

do projeto, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento como direito de todas as crianças e como patrimônio da humanidade que precisa ser garantido e preservado.

É possível traçar um panorama, ainda que breve, dos espaços destinados ao brincar nas escolas. Embora seja visível a precariedade, a falta de manutenção e a redução desses espaços, ainda é possível transformá-los, ou melhor, reocupá-los de tal forma que os limites estruturais não impeçam que as brincadeiras aconteçam.

Acreditamos que o primeiro passo é sempre ocupar - o pátio, a quadra, a praça, o corredor, o refeitório, a sala de aula - o maior tempo possível, de forma a garantir o direito de brincar na escola. Defendemos que “a hora de brincar” é legal, traz alegria, aproxima as crianças, estreita os laços, revela conflitos e preconceitos e, fundamentalmente, produz e amplia a cultura lúdica infantil. Brincar não é moeda de troca nem uma forma de disciplinar as crianças, pelo contrário, é uma possibilidade de humanização, de troca de saberes lúdicos, saberes que as crianças são portadoras e perpetuam entre elas e com os adultos disponíveis e atentos as suas culturas. Brincar não se opõe as demais atividades escolares, pelo contrário, está no mesmo patamar de importância. As crianças enquanto sujeitos ativos participam e interferem na escola e na sociedade. Reconhecer e compreender seus pontos de vistas acerca do mundo e de suas culturas é apostar numa convivência democrática entre as diferentes gerações.

Contudo, é urgente que os gestores das escolas e a professoras repensem os espaços destinados às crianças, tanto os espaços de circulação (corredores, entrada e saída...) como os espaços pedagógicos (sala de aula, biblioteca, pátio, quadra, o campo, a praça...). Não é mais possível pensar numa escola que confina as crianças, pelo contrário, é imprescindível que a instituição escolar acolha, favoreça e garanta a produção das culturas infantis. Objetivamos que “a hora do brincar” não se reduza a uma única vez por semana, mas que seja diária e inserida na prática pedagógica da professora.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas para, inicialmente, interagirem com as crianças nos espaços abertos com a intenção de brincar. São adultos que, até tempo atrás, brincaram (muito ou pouco) e que propõem brincadeiras tanto conhecidas como “estranhas”. O choque entre os repertórios de brincadeiras, jeitos de brincar, regras, condução, estratégias e disputas é bastante

difícil e desafiador. É no pátio que afloram conflitos, preconceitos, disputas e até ações violentas. Este espaço abre inúmeras possibilidades de encontros e desencontros e, contraditoriamente, provoca certo estranhamento, já que além do recreio, raríssimas vezes as crianças tem acesso ao espaço destinado na escola para brincar.

Conclusão

A Universidade precisa investir em projeto de extensão que atendam às demandas oriundas da comunidade, especialmente das escolas públicas. Apesar de todo o esforço, ainda foi difícil aproximar estudantes universitários, equipe diretiva e professoras responsáveis pelas turmas. Além disso, é necessário ampliar os estudos e pesquisas acerca do brincar na vida das crianças. O projeto pode contribuir com a valorização e garantia de tempo e espaço para as crianças brincarem dentro e fora da escola, com a formação lúdica das acadêmicas e com a qualificação da prática pedagógica das professoras.

Acreditamos que principal inovação do projeto está em brincar na escola. Nossa preocupação é garantir o direito de brincar e, assim, preservar e ampliar a cultura lúdica. Em tempos de adultização da infância e de consumo desenfreado de brinquedos e jogos eletrônicos que, em muitas situações, dificultam os encontros entre crianças, insistimos que as brincadeiras, patrimônio cultural da humanidade, podem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Apostamos numa formação inicial de professores mais ampla, aberta e atenta as novas configurações das infâncias e referenciada nas culturas infantis. Não faltam argumentos que justifiquem a importância do brincar, mas talvez ainda seja necessário que os adultos, gestores ou não da educação, compreendam que “o lucro do brincar” está na alegria, na diversão, nas risadas, na aproximação e na humanização das crianças.

Referências

- BEUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. (orgs.) **Ensino Fundamental dos nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Angela. O brincar como um modo de ser no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia (orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília:

ME – SEB, 2007.

BRASIL. Lei 8.069 (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF. Acessado em: 11 junho. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

_____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MED/SEF, 1998, v. 1, 2 e 3.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1997.

CERIZARA, Ana Beatriz. De como Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

DELALANDE, Julie. A sociedade infantil não é completamente autônoma. La société enfantine n'est pas complètement autonome. (Entrevista). 2005. Disponível em: <http://www.snuipp.fr>. Acesso em 07.jul.2014.

FRIDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, E. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: SESC/SP. **As crianças e o espaço lúdico**. São Paulo: SESC/SP, 1994.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. ; KRAMER, S. (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. Campinas: Papirus, 1997, cap.4, p.83-106.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

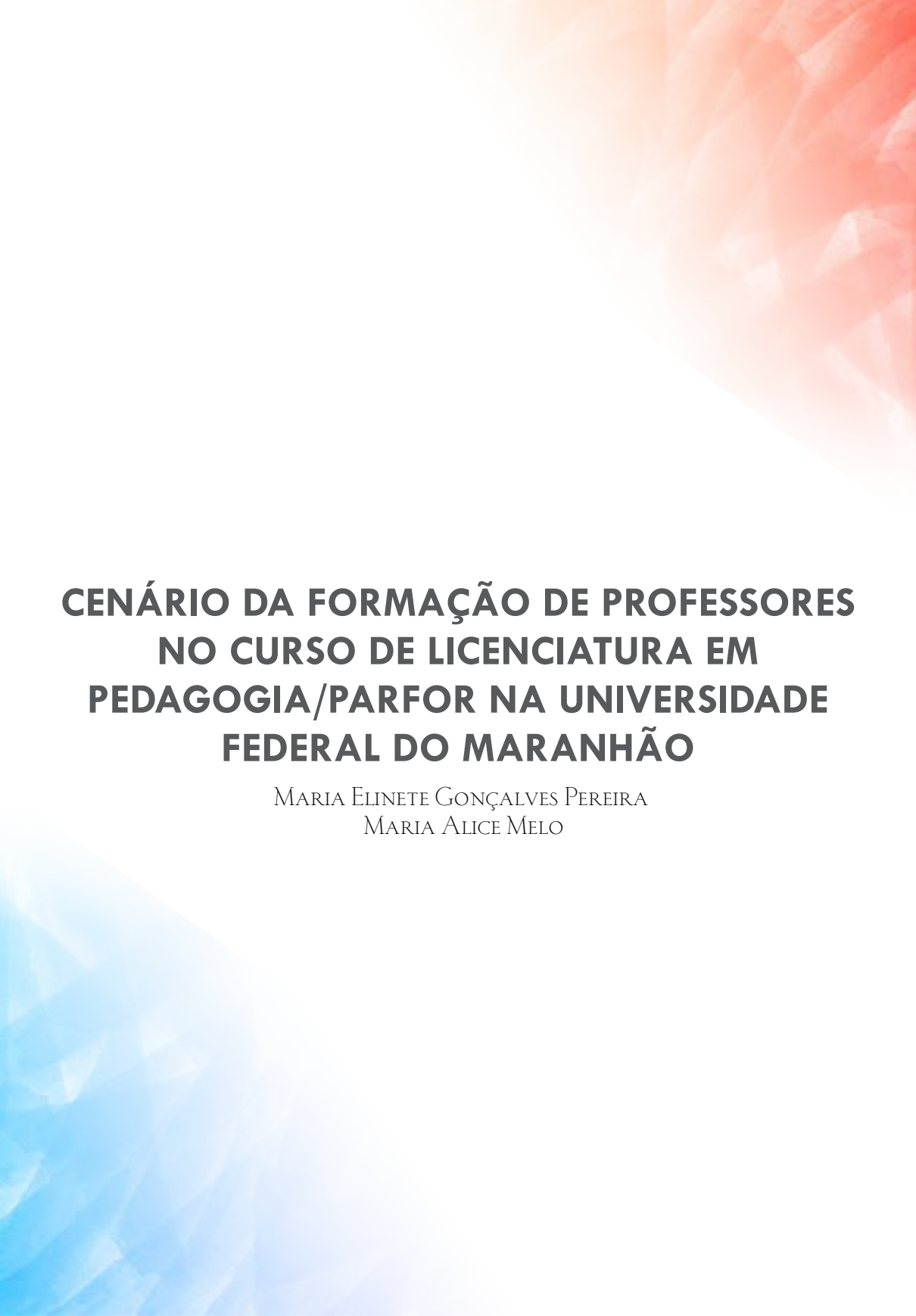
ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Acessado em 11 junho de 2014. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

REDIN, E. **O Espaço e o tempo da criança**: se der tempo, a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Maurício Roberto da. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

WÜRDIG, Rogério Costa. O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras de criança: desafios para políticas da infância. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas, UNISINOS, São Leopoldo.



**CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA/PARFOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO**

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA
MARIA ALICE MELO

CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO¹

Maria Elinete Gonçalves Pereira

Mestra em Educação

Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz MA

Maria Alice Melo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 e com a promulgação da LDB 939496, as políticas públicas têm intensificado os investimentos, focalizando a formação de professores. Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União (por intermédio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores.

O PARFOR é um plano emergencial e tem como objetivo formar os profissionais que se encontram nas redes públicas de ensino, sem licenciatura ou licenciatura diferente da área em que atuam.

Este estudo é parte da dissertação de mestrado, intitulada: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz - MA, ano 2016, pela Universidade

1 Este estudo é parte da dissertação do Mestrado em Educação, intitulada de: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR: Implicações na prática pedagógica dos alunos-professores do polo de Imperatriz MA, ano 2016, pela UFMA.

Federal do Maranhão. Neste recorte, o objetivo é apresentar o cenário da formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR na UFMA. Os resultados são retratados a partir de relatórios apresentados pela coordenação do programa na instituição.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao se pensar em uma educação básica de qualidade hoje, no Brasil, faz-se necessário repensar a formação de professores destinada a esse nível de ensino. Pois, historicamente, a desvalorização desses profissionais (mal remunerados, com falta de qualidade na formação, necessidade de identidade profissional, etc.) tem implicado a melhoria do ensino. O professor não é o único responsável pelo fracasso escolar, mas um profissional bem preparado tem maiores possibilidades de pensar e agir para transformar a realidade escolar. Ao referir-se à educação básica, Saviani (2009, p.153) aponta como prioridade:

Eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta.

E a contramão dessa proposta, pode-se dizer, está nas próprias políticas de formação de professores, que, normalmente, estão voltadas para atender ao capital, seguindo o receituário do neoliberalismo.

O PARFOR, sendo um Plano de formação para alunos-professores, guarda pertinência com a fala de Libâneo (2003, p. 95), que ressalta que a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações

da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria.

Nas palavras do autor, há uma percepção clara de que o caminho da formação de professores carece de um diálogo permanente entre teoria e prática, como determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9.394/96, nos seus artigos 61 e 65, sobre a obrigatoriedade da associação entre teoria e prática na formação de professores.

Em 2013, havia mais de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil, dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar (2013), destaca-se o nível de formação do docente, o qual tem apresentado uma melhoria significativa, a partir de 2011, porém, ainda distante da meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 100% até o ano de 2014. Essa diferença se torna maior nas regiões norte e nordeste, onde há menos docente com formação superior, principalmente, atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O Estado do Maranhão, se enquadra nesta realidade, motivo pelo qual se deu a adesão da Universidade Federal do Maranhão, como instituição formadora à política do PARFOR, em 2009. E, até o ano de 2015, efetivou-se na instituição a oferta de 87 turmas especiais, em 12 cursos. De 1ª Licenciatura: Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Filosofia; de 2ª Licenciatura: Educação Física, Física, Ciências Sociais, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Língua Espanhola, atingindo o total de 3.288 (três mil duzentos e oitenta e oito) cursistas matriculados nesses cursos.

As turmas ofertadas por meio do programa abrangem 24 municípios polos: Bom Jesus das Selvas, Buriti Bravo, Buriticupu, Caxias, Codó, Coroatá, Governador Nunes Freire, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Monção, Nina Rodrigues, Presidente Médici, Pindaré-Mirim, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Sítio Novo, Timbiras, Vargem Grande e Urbano Santos.

A partir de um estudo realizado sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia/ PARFOR na UFMA, realizamos uma análise mais específica da quantidade de turmas e municípios que foram contemplados com essa licenciatura, abrangendo desde a implantação das primeiras turmas em 2009 até o ano de 2015.

QUADRO 1: Alunos-professores formados no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, de 2009 a 2015.

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INÍCIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	Nº DE TURMAS	FORMADOS	DESISTENTES	CURSANDO *
	Timbiras	12/2009	07/2012	50	156	29	1	12	17	0
	Coroatá	12/2009	06/2014	40	97	29	1	15	8	6
	Grajaú	07/2010	01/2015	40	207	104	2	49	33	22
	Coroatá	10/2010	04/2015	50	96	88	2	44	10	34
	Grajaú	10/2010	04/2015	50	109	85	2	1	21	63
		10/2010	04/2015	50	174	72	1	35	26	11
	Nina	07/2010	04/2015	50	151	110	2	62	47	1
	Timbiras	07/2010	01/2015	40	84	39	1	25	9	5
	Porção de Pedras	08/2011	08/2015	50	72	53	1	1	11	41
TOTAL				420	1146	609	13	244	182	183

Fonte: dados fornecidos pela coordenação do Campus de São Luís MA - turmas especiais contempladas pelo PARFOR, em abril de 2016.

Quadro elaborado pela pesquisadora

*Alunos-professores em fase de exame de qualificação de monografia.

Observamos que, das 13 (treze) turmas representadas, apenas o polo de Timbiras atingiu 100% na formação dos alunos-professores frequentes. Com ressalvas ao polo de Nina Rodrigues e Vargem Grande, que atingiu 99,5%. Nas demais turmas, houve uma formação parcial dos alunos-professores, isso significa que, do total geral de alunos-professores frequentes em todas as turmas, 57,9% foram formados e 42,71% ainda faltam concluir a formação.

Dois aspectos na análise desse quadro caracterizam-se como fatores negativos na avaliação do desenvolvimento do programa. O primeiro refere-se ao atraso na conclusão dos estudos por uma parcela significativa dos alunos-professores, e segundo, a desistência constatada na formação, chegando a 31,06% – cálculo realizado, a partir do número inicial de matrículas, e não do total sobre as validações.

O quadro abaixo, apresenta a relação das turmas em andamento no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, distribuídos em vários polos no Maranhão.

QUADRO 2: turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR em andamento na UFMA até abril de 2016

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INÍCIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	Nº DE TURMAS	DESISTENTES	CURSANDO
	Pindaré Mirim	10/2010	04/2015	50	244	177	4	41	136
		07/2010	01/2015	40	135	133	2	68	65
	Bom Jesus das Selvas e	08/2011	08/2015	25	57	78	2	28	50
	Codó	07/2011	07/2015	50	73	40	1	9	31
	Grajaú	08/2011	08/2015	50	60	47	1	11	36
	Lago da Pedra	08/2011	08/2015	50	173	145	3	34	111
	Santa Inês	07/2011	07/2015	50	160	105	2	31	74
	Santa Quitéria do	08/2011	08/2015	50	165	143	3	52	91
	Buriti Bravo	03/2012	10/2016	50	45	44	1	1	43
	Pedagogia Timbiras 10/2012 04/2017			50	36	29	1	13	16
		10/2012	04/2017	50	63	37	1	16	21
	Monção	08/2013	08/2017	60	66	28	1	9	19
	Vargem Grande	08/2013	08/2017	60	49	42	1	0	42
	Buriti Bravo	08/2013	08/2017	60	123	56	1	10	46
	Bom Jesus das Selvas	07/2014	01/2019	60	48	34	1	1	33

		07/2014	01/2019	60	98	58	1	0	58
	Sítio Novo	07/2014	01/2019	60	29	28	1	0	28
	Grajaú		01/2019	60	72	49	1	0	49
TOTAL				935	1595	1273	28	324	949

Fonte: dados fornecidos pela coordenação de São Luís MA das turmas especiais contempladas pelo PARFOR, em abril de 2016.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao contabilizarmos o total de turmas ofertadas no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR desde do ano de 2009 até 2015, verificamos 41 turmas, atendendo a 1.376 alunos-professores frequentes, sendo que, destes, 244 já concluíram e 1.132 permanecem em processo de formação. O desenvolvimento do programa na UFMA, tem possibilitado o ingresso de um número significativo de professores ao ensino superior, ainda que, as condições objetivas não sejam totalmente favoráveis a uma formação de qualidade.

CONCLUSÕES

O estudo constatou que há uma expansão do ensino superior, a partir da oferta de vagas por meio dos cursos ofertados pelo programa, porém, ressaltamos que o atraso na conclusão dos estudos por uma parcela significativa dos alunos-professores, e a desistência constatada na formação, chegando a 31,06%, interferem como fatores negativos na qualidade da formação.

Nesse sentido, é importante destacar que o acesso e a qualidade da formação devem caminhar juntas, haja vista que a melhoria na qualidade da educação básica depende, em grande parte, da mudança de concepção e da prática pedagógica dos professores sobre o processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Governo Federal: Brasília, 2009.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília,

2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 17.03.2014.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 22.10.2015.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL - manual operativo**. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em 15/12/2015.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p.143-155. Abril, 2009.



**CORPOCRIAÇÃO E ARGILA: LÍQUIDA
OSSATURA ENTRE FORMA E FORMAÇÃO
DOCENTE**

BARBARA MUGLIA-RODRIGUES

CORPOCRIAÇÃO E ARGILA: LÍQUIDA OSSATURA ENTRE FORMA E FORMAÇÃO DOCENTE

Barbara MUGLIA-RODRIGUES – Lab_Arte USP¹

RESUMO

O artigo propõe um relato poético-reflexivo acerca da oficina “Corpocriação e argila”, a qual inicia um itinerário de formação sensível de educadores vivido no Núcleo de Dança do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura da Faculdade de Educação da USP. Este *locus* privilegiado proporciona experiências artístico-corporais na formação docente sob a perspectiva da educação de sensibilidade e da noção de corpocriação (corpo que cria a si mesmo durante experiências poético corporais). Baseado na investigação fenomenológica de Gaston Bachelard acerca da imagem da massa, o texto apresenta a noção de corpo enquanto “líquida ossatura”, propondo o caráter duplo do corpo que afirma tanto a dureza do osso quanto a flexibilidade e a maleabilidade da água. A descrição densa da oficina é permeada por fragmentos do diário de campo, registros fotográficos e comentários de participantes, o que fornece uma sustentação menos explicativa e mais sensível e poética, buscando o sentido da experiência corporal com a argila.

Palavras-chave: Corpocriação. Argila. Formação docente. Educação de sensibilidade. Dança.

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá
de fazer o mundo e modelar o ser humano,
o orixá tentou vários caminhos.
Tentou fazer o homem de ar, como ele.
Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu.
Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura.
De pedra ainda a tentativa foi pior.
Fez o fogo e homem se consumiu.
Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada.
Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro.

1 Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Pesquisadora, monitora geral e orientadora do Núcleo de Dança do Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura, Faculdade de Educação, USP. barbaramuglia@usp.br / www.corpocriacao.com.br.

Apontou para o fundo do lago com seu *ibiri*, seu cetro e arma,
e de lá retirou uma porção de lama.
Naná deu a porção a Oxalá,
o barro do fundo da lagoa onde morava ela,
a lama sob as águas, que é Nanã.
Oxalá criou o homem, o modelou do barro.
Com o sopro de Olorum ele caminhou.
Com a ajuda dos orixás povoou a Terra.
Mas tem um dia que o homem morre
e seu corpo tem que retornar à terra,
voltar à natureza de Nanã Burucu.
Naná deu à matéria no começo
mas quer de volta no final tudo o que é seu.
(Mitologia dos orixás, Reginaldo Prandi, 2001, p.196)

1. A QUE VIMOS: INTRODUÇÃO

Como Oxalá, que tentou vários caminhos para modelar o homem, todos nós vamos vivendo nossas vidas testando possibilidades, fazendo escolhas, percebendo a nós mesmos no mundo e com as pessoas com quem nos encontramos nestes nossos “itinerários de formação” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, 2012).

Como Oxalá, por vezes, sozinhos não damos conta de resolver alguns conflitos ou encontrar algumas respostas. Após diversas tentativas, também precisamos de uma verdadeira mestra ou mestre como Nanã Burucu que sabiamente orientou Oxalá a outro caminho possível em sua busca alquímica por modelar o homem, pois

O mestre não é um repetidor de uma verdade já pronta. Ele próprio abre uma perspectiva sobre a verdade, o exemplo de um caminho em direção ao verdadeiro que ele designa, pois a verdade é sobretudo o caminho da verdade. E esse caminho tão acidentado quanto perigoso inaugura-se com a afirmação não somente da necessidade, mas também da possibilidade de ser homem. (GUSDORF, 2003, p. 73)

Venho já há alguns anos experimentando diversos percursos de construção do meu caminho enquanto eterna buscadora de maestria e, assim, da minha própria metodologia² de trabalho educacional e de pesquisa em educação.

Vivo itinerários que moldam uma única jornada composta por múltiplas es-

2 “A melhor maneira de compreendermos o método, nas aproximações ao imaginário, é associá-lo à ideia de estratégia. Assim, em vez de um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência que serviria à produção ou correção do conhecimento, como aparece nos paradigmas de simplificação da ciência [...], o método é um caminho para se chegar a um fim (conforme sua etimologia grega)” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p.110).

colhas, tentativas e intuições, legitimada por uma honestidade intelectual, alquímica à la Bachelard, e que só tem sido possível porque afirmo, desde o primeiro passo, a sua constituição em primeira pessoa do singular – como também arrisca a mestra educadora Beatriz Fetizón (1978) há algumas décadas.

Esse estilo de pesquisa remonta a noção de experiência, não como experimento que comprova e mede erros e acertos, mas considerando as experimentações, as tentativas e, principalmente, as potências inventivas e de novas compreensões de si e do mundo advindas dos resultados que contemplam ou não o esperado.

É este um modo de pesquisar que atravessa e é atravessado pela jornada de vida, pois é sempre vivido em *experiência*, palavra cujo estudo etimológico realizado tanto por Turner (1986) quanto por Larrosa (2015) traz da base indo-européia “*per-*” as ideias de “tentar, aventurar-se, arriscar” complementadas pelos seus diversos derivados gregos marcados por “travessia, percorrido e passagem”. Assim, lançar-se a uma pesquisa-experiência nos obriga a assumir os riscos da entrega necessária para viver “*as*” experiências, ser tocados, atravessados e transformados por elas.

Nesse sentido, este artigo relata uma experiência vivida por mim, uma educadora, pesquisadora em educação e também artista que atua com experiências poético corporais na formação sensível de educadores.

Inspirada por uma concepção de educação que ressalta a sua raiz latina “*ex-ducere*”, isto é, conduzir ou levar para fora, para o exterior, trazer à tona, ajudar a parir a humanidade potencial que se inscreve na corporeidade de cada pessoa, nosso desafio é “inter-relacionar ética e estética num contexto dialógico” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p.69) de formação docente.

Ao estilo da educação de sensibilidade densamente descrita por Ferreira-Santos e Almeida (2011, 2012) e intensamente vivido por nós, educadores, pesquisadores e artistas do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura – Lab_Arte³, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE USP, compreendemos os itinerários de formação⁴ docente como percursos iniciáticos que privilegiam o refinamento da sensibilidade através da ampliação das percepções

3 Acesse o vídeo de apresentação do Lab_Arte realizado pela Comissão de Cultura e Extensão da FE USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sj0EJTJ3zj0>. Acessado em: 09/10/2016.

4 “[...] não há uma única maneira de se formar, a escolar, mas múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma autoformação, ou seja, a aquisição, mas também a construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas, psicológicas, etc.” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p.142).

de todos os sentidos – visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, cinestesia⁵, propriocepção, sinestesia⁶ e intuição –, as quais podemos dizer que compõem a percepção corporal de si no mundo, a corporeidade.

Como nos lembra Ferreira-Santos (2006, p.53):

Se percebermos a *corporeidade* como o *nó de significações vivas e vividas* (seguindo as indicações de Merleau-Ponty), a gesticulação cultural é a expressão dessa corporeidade: a dança, a forma de contatar, a hesitação, a postura, o tato, o abraço, todas essas expressões do próprio corpo. Neste sentido, uma educação que lide com a alteridade e não tente eliminar essa alteridade, tem o corpo como uma premissa básica. [...]

Essa corporeidade, esse nó significativo vivido, cruzamento da carne do mundo com a minha própria carne, sinaliza o caráter dinâmico da cultura como processo simbólico. Percebemos, então, que a base imaterial da cultura, de maneira paradoxal, é uma base corporal, assim como nos cantos populares ou iniciáticos, na base rítmica do canto de pilão, no ritmo das pernas e braços da dança comunitária.

O Núcleo de Dança do Lab_Arte é o *locus* onde, desde 2012, proponho sensibilização e ampliação das percepções do corpo de educadoras e educadores, bem como a experimentação poética em diálogo com diversas formas simbólicas, principalmente, expressão corporal e dança.

Este trabalho tem sido construído sob a perspectiva do “*corpocriação*”⁷ (MUGLIA-RODRIGUES, 2016), isto é, do corpo que se cria durante um processo de criação cuja matéria-prima, ou matéria-viva, é o próprio corpo. Podemos dizer também que *corpocriação* se trata do corpo que se cria enquanto cria uma obra que se dá no próprio corpo, ou que se forma enquanto dá forma a si mesmo.

Ao longo dos anos, percebi que o maior desafio está no primeiro encontro. Como propor uma oficina que traz condensada em sua proposta toda a complexidade de um processo *corpocriador* sem a necessidade de explica-lo ou apresenta-lo conceitualmente?

5 Cinestesia: Conjunto de sensações percebidas que nos permitem a percepção dos movimentos.

6 Sinestesia: Conjunção sensorial, relação e/ou cruzamento entre os sentidos.

7 A noção de *corpocriação* foi introduzida na dissertação de mestrado “*Corpocriação: ensaios mareados sobre criação poético-corporal em educação*” (MUGLIA-RODRIGUES, 2016) e atualmente segue sendo desenvolvida em pesquisa de doutorado.

Como propor uma experiência repleta de sentido que considere os corpos que chegam como potências criadoras logo no primeiro dia e que os desperte para uma compreensão de si enquanto corpo e de educação como itinerário de formação e processo corpocriador?

Como Oxalá, fiz diversas tentativas, mas nenhuma delas chegou tão perto de acolher essas minhas inquietações quanto a que narrarei neste artigo: “Corpocriação e Argila: a líquida ossatura entre forma e formação docente”.

2. O CORPOCRIAÇÃO COMO LÍQUIDA OSSATURA

É preciso afirmar o corpo!

Não é como se costuma dizer: que o corpo tenha sido completamente cindido da mente e que precisamos reintegrá-los. Essa separação nunca aconteceu em nossas existências cotidianas, apenas no campo das ideias.

O que há na sociedade contemporânea é que, como nos diz Keleman (2001, p. 42-43), em conversa com Joseph Campbell, venera-se a “vida invisível da consciência”, sendo o corpo abandonado em virtude da racionalidade e da linguagem, símbolos e signos. Somos incrivelmente capazes de organizar imagens e conceitos complexos, tecendo-os de modo muito pessoal.

No entanto, enxergando um corpo *coisificado* e apenas como um “processo biológico objetivo”, passamos a reificar a nós mesmos num processo de produção de imagens que não se destina mais a organizar a experiência, mas que toma o lugar da experiência corporal, destruindo a base da nossa consciência sobre a totalidade de ser.

Assim, negar o corpo na maioria dos nossos processos de vida é submetê-lo a um sufocamento da sensibilidade (percepção de todos os sentidos) pela intelectualidade (percepção apenas em processo de construção de pensamento lógico racional). Isso tem nos proporcionado uma experiência corporal endurecida, robótica, maquinária, coisificada, transformando-nos em uma ossatura rígida, desprovida de musculatura e desarticulada.

É preciso amolecer e arredondar o corpo novamente para afirmá-lo “matéria viva”, sensível, massa automodelável (não moldável), sempre em relação e em percepção de si no mundo e com o mundo, uma existência total.

Foi, então, que – inspirada pela fenomenologia da imagem de Gaston Bachelard (1990, 1997, 2003, 2008a, 2008b, 2008c) –, surgiu a metáfora “líquida ossatura” (MUGLIA-RODRIGUES, 2016) para compreender o corpo como “re-união” contrários, na constante interação simbólica entre sensível e intelectual, material e espiritual/mental, natural e cultural, etc.,

A metáfora explode a semântica possibilitando afirmar o corpo e a sua imaginação material. A imagem da “líquida ossatura” nos propõe a experiência dura, rígida e de sustentação que os ossos nos trazem simultânea à experiência flexível e maleável desperta pelas imagens da água, as quais também se mostram fortes e

desejantes, se lembrarmos do mar ou de um rio.

Olhar para todos nós é perceber que sempre estaremos entre um extremo e outro, mas nunca nos extremos. A existência de osso não tem vida tanto quanto a existência de água pura, sem mistura. Desse modo, experienciar a afirmação do corpo como líquida ossatura é ser e estar mais integrados e mais presentes no mundo, porque

Essa corporeidade que eu sou, líquida ossatura, é a minha mediação com o mundo na própria materialidade que eu sou, no próprio osso que me sustenta e me estrutura, pois só por essa concretude consigo ser também “corpo-sensação”, “corpo-percepção”. [...] Sem ossatura, eu seria matéria que apenas escorre e se arrasta. Sou intenção líquida, porosa, sensível, experiência de presença. Sou presença no presente. Minha percepção de mim se apoia na minha percepção de estar no mundo, na percepção de ser no mundo enquanto ossatura. Sou corpo em corpo no mundo e com o mundo, líquida ossatura. (Ibid, p. 43-44)

Podemos, então, finalmente seguir para o relato de uma experiência vivida em primeiro encontro do Núcleo de Dança do Lab_Arte, no qual vivemos a experiência de despertar dos sentidos e o contato com a argila modelando a percepção do corpo como líquida ossatura.

3. A OFICINA: “CORPOCRIAÇÃO E ARGILA”

3.1. BUSCANDO A LAMA SOB AS ÁGUAS: O CORPO-ARGILA

É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais.
(BACHELARD, 1997, p. 9)

Chego à convencional sala de aula, coloco uma música gostosa⁸ e afasto as cadeiras. Alguns participantes que já haviam chegado me oferecem ajuda e mostro-lhes como costume empilhá-las umas sobre o braço de outras em toda a borda da sala de modo a deixar mais espaço livre no centro e manter o ambiente minimamente organizado e seguro.

Vão chegando e percebendo o ritual de preparação. Alguns procuram cadeiras disponíveis para se sentar ou colocar os seus pertences. Vou chamando seus olhares com meus olhos. Trago-os para o centro da sala, faço um gesto os braços e mãos indicando uma roda e, conforme eu vou sentando, o grupo compreende e

8 Neste dia, escolhi o álbum “Amazônia: entre águas e desertos”, da deliciosa voz e alma de Socorro Lira. Se puder, acesse o link https://youtu.be/4B8q5xoVI_I e ouça a faixa “A saga da Amazônia” para continuar a leitura.

também se senta. Em silêncio, o grupo cumpre sua chegada.

Alguns chegam pra um reencontro. Outros, para descobrir o que acontece naquele espaço. E outros tiveram desejo desperto por algo que o “boca a boca” de semestres anteriores levou por aí.

Normalmente, no primeiro encontro, fazíamos aquela costumeira apresentação de todos em que cada um narra a história que cria sobre si para contar como escolheu estar presente e eu, como educadora, continuo minha apresentação pessoal explicando sobre como funcionam as oficinas, quais os tipos de práticas que costumamos fazer, etc.

Aos poucos, percebi que esse procedimento não introduz o processo de corpocriação. Ao contrário, ele convoca uma estruturação narrativa meramente racional, coerente, justificada e acadêmica. Assim, logo no início de uma busca por reconciliar sensibilidade e razão, escorregamos com muitas chances de cair na mesma receita verborrágica e explicativa que cerca a noção sobre si, não mergulhado na percepção de si enquanto corpo que é e que sente, percebe, pensa, age, deseja.

Desde então, entre muitas ansiedades e expectativas, eu não proponho mais apresentações iniciais, apenas estabeleço um primeiro contato e tento preparar as pessoas para viver a “jornada do dia”, pois ela fala por si, ela apresenta a proposta diretamente aos corpos, convocando-os perceber seu próprio percurso já como itinerário de autoformação em corpocriação.

Nesse intuito, silencieei a música e, com sorriso generoso e voz tranquila, disse-lhes:

Olá! Sejam bem vindos ao Núcleo de Dança do Lab_Arte. Percebi que temos muitas ansiedades e expectativas. Vamos guarda-las e já de início, quero propor uma experiência diferente do que costumamos fazer: Vamos nos conhecer sem saber nomes e origens. Seremos apenas nossos olhos e, em breve, nossos corpos se conhecendo. Viveremos um itinerário de experiências hoje e, para que uma jornada aconteça, eu peço apenas que confiem em mim, que se entreguem ao que for proposto e falamos sobre o vivido mais tarde. Tudo bem?

(Diário de campo, 13 de setembro de 2016)

Então, pedi-lhes para tirarem os sapatos (poderiam ficar com meias nos pés para se manterem aquecidos) e que, de pé, se espalhassem pela sala equidistantes entre si e das cadeiras empilhadas nas bordas. Seguimos⁹:

Neste primeiro instante, nós vamos manter os pés paralelos aos joelhos e aos ísquios (esses ossinhos em que a gente

9 A partir deste momento do texto, o leitor pode se sentir à vontade para ler os trechos de descrição dos exercícios e realizá-los para ter uma percepção mais ampla do processo.

senta), deixar os joelhos mais macios, fechar os olhos e respirar normalmente. Perceba como você se sente. Apenas perceba o toque dos pés no chão e o seu peso distribuído sobre eles, o toque da roupa no corpo, dos dedos das mãos que encostam a calça. Perceba aonde tem mais tensão, se um ombro está mais baixo que o outro. Não ajeite roupa, cabelo, apenas se perceba. Agora que você está com o tato mais acordado. Volte sua atenção para a respiração e, a cada expiração, relaxe as tensões percebidas. Inspire e expire normalmente mantendo ombros, peito e abdômen relaxados. Não force entrada e saída de ar¹⁰. Solte a língua dentro da boca, as mandíbulas e a coluna cervical. Deixe os lábios entreabertos e escute o som da sua respiração, ainda que baixo. Perceba que, conforme vamos relaxando, parece que vamos “sentando” em nós mesmos e nos acomodando. Se você perceber isso, procure empurrar o chão sem endurecer os joelhos e imagine que tem um fio que sustenta a sua cabeça. Sem desmanchar, mas ainda relaxado, mantenha a essa postura.

Perceba os cheiros, talvez um gosto. Continue escutando a sua respiração e os outros sons próximos a você, mais distantes e ainda dentro da sala, sons vindos do corredor ou lá de fora da janela, da rua...

Agora, presente em você e neste espaço que nos compõe e é composto por nós, como se as pálpebras fossem cortina numa janela, vá abrindo-as lentamente e percebendo a paisagem. Cuide da sua jornada e não deixe a atenção nos outros sentidos se perca. Continue sem julgar o que percebe, vá olhando o espaço e os detalhes do entorno sem observar. Eu vou colocar uma música¹¹ para vocês e este será mais um elemen-

10 Neste momento, é normal sentir uma leve tontura, pois estamos nos hiperoxigenando.

11 Para esses momentos, gosto muito de utilizar músicas do Grupo Uakti por possuírem sonoridades bastante orgânicas. No entanto, pode ser utilizada qualquer música, desde que instrumental, a fim de facilitar a manutenção da atenção do grupo e não induzir gestos específicos da narrativa contada pela letra. Neste momento, o leitor pode escolher uma música e ouvi-la durante a leitura-experiência daqui por diante.

to de percepção.

Olhe seu próprio corpo e, lentamente, comece a mover as mãos e braços da forma como der vontade. Mantenha o estado de presença e vá percorrendo o espaço. Os pés não estão presos no chão. É possível se locomover pelo espaço usando e transformando esse apoio. Tudo é possível: desde um simples caminhar fazendo um gesto com as mãos até mover o corpo todo, apoiar as mãos no chão e ceder à gravidade, deitar e rolar pelo chão. Não existem limites, apenas as possibilidades que eu tenho de me mover com esta matéria que eu sou. Deixem essas imagens virem e atravessarem vocês. Dancem... organicamente.

(Diário de campo, 13 de setembro de 2016)

Neste exercício, conseguimos ampliar o estado de atenção corporal, incluindo outros sentidos que não apenas a visão, alcançando um estado de presença comumente conhecido como transcendência, principalmente nas práticas meditativas.

É importante dizer aqui que essa transcendência não é vista aqui em um viés abstrato, idealista ou espiritualista, mas em seu caráter “recíproco da constituição do humano e do Sagrado”, em seu “caráter tensional entre os polos da existência humana: as intimações do meio cósmico-social (imanência do mundo concreto) e as pulsões subjetivas (possibilidade de transcendência) em recursividade” (FERREIRA-SANTOS et al, 2007, p.16, n.r.12).

Isto é, a experiência oferece uma percepção em que espaço e tempo são confluídos compondo um espaço-tempo que é simultaneamente eterno e efêmero. O tempo é dilatado e o espaço habitado, integrado ao *corpocriação*. Desse modo, não há ascendência nem descendência, não há um movimento para além ou aquém do corpo, mas uma transcendência, ou seja, uma dança que de atravessamento recursivo entre o espaço-tempo e o corpo como matéria viva com os órgãos dos sentidos acordados, líquida ossatura.

É muito comum também o autojulgamento e a preocupação com “acertar”. Como educadora que propõe a prática, preciso me manter também em estado de presença e atenção ampliada o tempo todo. Preciso ir compondo a minha orientação conforme aquilo que vejo e leio nos corpos:

Se algum pensamento como “é isso que é pra fazer?”, “esse movimento não faz sentido!” ou “o que eu faço agora?” lhe provocar, afirme-o e deixe-o ir. Não há certo e errado! Procure deixar que corpo e os seus desejos guiem o percurso. Se não souber o que fazer,

respire, olhe ao redor, experimente algo que viu alguém fazer, imite uns e outros até que suas próprias imagens e vontades se revelem.

É paradoxal: ninguém é inédito, mas quando eu copio, eu recio em mim, com a minha estrutura corporal, que é diferente da do outro. Isso transforma a cópia em um gesto também genuíno.

(Diário de campo, 13 de setembro de 2016)

Nessas experiências, a finalização é essencial. Neste dia, propus que os corpos fossem aos poucos desacelerando e silenciando sua dança até encontrar aquela posição inicial básica: de pé, braços ao longo do corpo, pés paralelos aos ísquios, foco na respiração. Durante esse desacelerar, inspirada pela oficina “Profundidades da argila”, ministrada pelo mestre Marcos Ferreira-Santos (FERREIRA-SANTOS, 2004), orientei que cada um percebesse o local em que estava no fim de sua jornada imaginária. Em todo o turbilhão de imagens que lhes atravessaram, perguntei onde cada estava chegando.

Quando todos já estavam apenas respirando de olhos fechados, sugeri que observassem a paisagem e reconhecessem algo, alguma coisa muito específica que lhes chamassem as mãos. Pedi que pegassem essa coisa, observassem-na detalhadamente e, quando bastasse, devagar abrissem os olhos. Diversos olhares lacrimejados estavam acompanhados de sorrisos leves e cúmplices.

3.2. MODELANDO O CORPO-ARGILA

Após essa intensa experiência corporal, em silêncio, distribuí um pedaço de argila para cada participante, alguns copos com água e folhas de jornal para apoiar a peça que emergirá. Pedi-lhes apenas que mantivessem aquele silencioso movimento de imagens e amassassem o pedaço de argila até que ele começasse a ganhar forma. Fui conversando com cada um e colhendo seus comentários, conforme apresentam as fotos capturadas pela parceira fotógrafa Nádia Tobias e suas respectivas legendas a seguir.



Figura 1 - "Eu amassei, amassei... eu me amassei!"



Figura 3 - "Escutei um tambor na minha cabeça."



Figura 3 - "Eu vi uma pluma, leve, voando... É difícil encontrar essa leveza na argila".



Figura 3 - "Era uma pedra... Virou estrela-do-mar lá no fundo".

Após as finalizadas as peças, as colocamos no centro da sala e nos reunimos em roda. Finalmente, pudemos conversar. Fiquei em silêncio esperando a primeira manifestação. Uma jovem rompeu o silêncio se dizendo surpresa com própria entrega. Outra relatou que teve muita dificuldade de se movimentar. Outra contou que viveu um embate com o pedaço de argila que não queria ficar na forma que ela insistiu em lhe moldar. Outra que foi muito difícil modelar algo que não era material, como os fios de luz coloridos que ela imaginava ao seu redor enquanto dançava. Uma disse que imaginava algo completamente diferente ao vir para o Núcleo de Dança, algo coreografado ou danças tradicionais e que gostou da surpresa.

Uma moça explicou sua peça dizendo que ela era um pedaço de argila alisado com uma fenda ao centro, onde ela encontrou uma pequena pedrinha que a lembrou do momento em que ficou quieta deitada no chão em posição fetal durante o exercício corporal.

Até que alguém disse: "Meu corpo era duro e seco no início, como o pedaço de argila que você me deu. Apesar de superintenso exercício corporal, eu não sabia o que fazer com a argila até amassar ela por um bom tempo. Depois saiu isso. Alguma coisa que não faz sentido, mas faz".

Eu me calei com vontade de não explicar nada, mas estavam todos ansiosos por uma fala de encerramento. Pedi-lhes que guardassem essa experiência. Contei-lhes meu primeiro contato com a argila, sobre como o meu embate com a argila me lembrou dos momentos em que eu cismava em realizar um passo de dança ao qual meu corpo não era capaz de se moldar.

É diferente o sentido do verbo moldar e do verbo modelar. Enquanto moldar a argila é dar-lhe forma forçando-a para dentro de um molde ou de uma fôrma, modelar traz implícita uma conversa com a matéria, compreendendo o processo de construção, de formação respeitando a potência que aquela matéria já possui dentro de si.

“Dar forma é formar-se”, diz a ceramista Sirlene Gianotti (2008).

“Corpocriar é corpocriar-se”, é criar a si mesmo acordando o corpo, percebendo-o como massa que precisa ser amaciada, modelada e remodelada durante as experiências da vida e as diferentes relações com o mundo e sua gente, reafirmando o corpo como líquida ossatura.

4. EIS O SOPRO DE VIDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-nos o mestre alquimista Bachelard (1997, p.109):

Da união da água e da terra dá a massa. [...] Com efeito, a massa parece ser o esquema do materialismo realmente íntimo em que a forma é excluída, apagada, dissolvida. A massa levanta pois os problemas do materialismo sob formas elementares, já que desembaraça a nossa intuição da preocupação com as formas. O problema das formas coloca-se então em segunda instância. A massa proporciona uma experiência inicial da matéria.

O revelar da metaforização do corpo no pedaço de argila após os instantes de ampliação das percepções integradas dos órgãos dos sentidos corporais e culminando numa dança orgânica nos deu o suporte necessário para uma experiência inicial de si mesmo enquanto corpo como matéria viva, massa, líquida ossatura.

A experiência favoreceu a compreensão do corpo rígido, maquinário, robotizado da educadora e do educador que chega ao Núcleo de Dança como potência de ser. Amassar a argila despreocupadamente e descobrir a si mesmo revelado entre os dedos nos apoiou para compreender mais profundamente de onde partimos para as próximas experiências dos processos *corpocriadores* neste grupo.

Assim, podemos dizer que corpocriar e modelar, enquanto experiências artísticas que são práticas simbolizadoras da relação corporal com as diversas matérias do mundo “são a mais perfeita tradução da construção humana. Significa e aponta um sentido, nos reclama um olhar e uma ação. O olho e a mão de uma corporeidade em processo” (FERREIRA-SANTOS, 2001, p. 2).

Entrar em acordo com a matéria de que somos feitos é condição *sine qua non* para compreender melhor a própria existência humana, tanto do ponto de vista da singularidade (individual), quanto da perspectiva da humanidade (coletiva), pois viemos todos do mesmo barro, da mesma lama, da mesma argila. Uns precisarão de mais água do que outros, mas todos precisarão de pouca água para não diluírem-se

completamente e perderem a sua estrutura primordial.

Perceber e afirmar isso pode ser um primeiro passo na longa jornada por uma educação que nos lembre de nós, que nos mantenha firmes e flexíveis, que nos desperte a um caminhar que dance pelos cantos dos nossos mundos e que espalhe o sopro de Olorum pelo menos onde nós passarmos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISSÃO DE CULTURA E EXTENSÃO. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. **Vídeo de apresentação do Lab_Arte**. Série “Tempos e Espaços de Cultura e Extensão”. Publicado em 3 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sj0EJTJ3zi0>. Acessado em: 09 de outubro de 2016.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A psicanálise do fogo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2008b.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.

_____. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

_____. **Oikós**: toponímia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. Anais do XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, pp.41-71, 2006.

_____. **Profundidades da Argila**: exercícios plásticos e práticos da mitohermenêutica. In: Lúcia Maria Vaz Peres (Org). Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. 1ª ed. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2004, p.71-89.

_____. **Ursprungsklärung**: arte e pessoa na comunicação das culturas. Portal Psicologia, São Paulo, 2001.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; RIBEIRO, Amanda; LIBERTI, Leonardo; LEMOS, Marília; ARENHÖVEL, Sophie; MEDRADO, Vinicius. **Cantos da Educação**: mito, antropologia sonora e diversidade na formação docente. In: *5ª Semana*

de Educação: A USP e a formação docente, 2007, São Paulo. Anais da 5ª Semana de Educação: A USP e a formação docente. São Paulo : FEUSP. v. 1; 2007, p. 1-26.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Educar professores?** – um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. São Paulo, FEUSP, 1978. (Estudos e Documentos, v.24)

GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se:** processos criativos da arte para a infância. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?:** para uma pedagogia da pedagogia. Tradução de M. F. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo:** uma conversa com Joseph Campbell. Tradução Denise Maria

Bolanho; ilustrações Stanley Keleman. São Paulo: Summus, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara. **Corpocriação:** ensaios mareados sobre caminhos de criação poéticocorporal em educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

TURNER, Victor. **Dewey, Dilthey, and Drama:** An Essay in the Anthropology of Experience. *In:* Turner, Victor W. & Bruner, Edward M. (eds.) *Anthropology of Experience.* Urbana and Chicago, University of Illinois Press, pp. 33-44, 1986.



**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PEDAGOGOS: IMPULSO LÚDICO
E EXPERIÊNCIA FORMADORA**

NERTAN DIAS SILVA MAIA

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: IMPULSO LÚDICO E EXPERIÊNCIA FORMADORA

Nertan Dias Silva MAIA (UFMA)¹

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a necessidade de uma cultura de educação estética no contexto universitário e na formação inicial de pedagogos. Trata-se de um relato de experiência e tem como principais categorias de análise “educação estética” e “impulso lúdico” (SCHILLER, 2009, 2011); “experiência formadora” e “recordações-referências” (JOSSO, 2002); “saberes profissionais” e “saberes experienciais” (TARDIF, 2008); e “lugar praticado” (CERTEAU, 1994). Objetiva discutir a educação estética no meio universitário e nos processos de formação inicial de pedagogos, e analisar relatos de estudantes de pedagogia acerca de suas experiências formadoras e vivências estéticas em uma oficina de fotografia realizada às margens do Rio Tocantins, na cidade de Imperatriz-MA. A investigação foi embasada pelos pressupostos metodológicos da Etnopesquisa, tendo como instrumentos de coleta, textos-sentidos, fotografias, relatos, círculos de cultura e mediação cultural, os quais se mostraram eficazes na condução dos processos de educação estética dos estudantes. Uma cultura de educação estética no espaço universitário e na formação pedagógica implica na superação do discurso dicotômico entre os saberes profissionais e experienciais e em uma busca para compreender os sentidos e os significados ontológicos do homem sensível-razional.

Palavras-chave: Educação Estética. Impulso lúdico. Formação pedagógica. Experiência formadora. Saberes profissionais e experienciais.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos três anos ministrando a disciplina Arte e Educação em um curso de Pedagogia de uma universidade pública, foi possível perceber que as concepções de ensino de e de formação artísticas presentes no imaginário daquele contexto, geralmente, se pautavam por discursos que concebem a arte como um

1 Professor da área da Arte/Educação da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz; Mestre em Educação; Especialista em Metodologias do Ensino de Artes e em Artes Visuais: Cultura e Criação; Graduado em Música. E-mail: nertandias@gmail.com.

“instrumento” de aprendizagem de habilidades e competências de outras disciplinas; uma disciplina de caráter meramente emocional, encerrada em práticas de livre expressão artística, portanto, dissociada dos saberes “reais” de academia; ou uma disciplina tocada pelo adestramento de fazeres artísticos mecanizados e descontextualizados. Sabemos que para desconstruir tais concepções é preciso instigar estudantes e professores a refletir sobre as grandes questões da arte, partindo de uma tomada de atitude capaz de inserir, significativamente, o conhecimento artístico nos projetos acadêmicos e nas práticas pedagógicas para qualificar a formação humana e estética no contexto universitário. Sabemos também que o pedagogo, diante do caráter polivalente de sua formação/atuação, precisa apropriar-se de conhecimentos das mais variadas áreas para consolidar sua formação inicial. No entanto, o conhecimento artístico não é devidamente aprofundado durante essa formação por ficar – conforme nossa realidade - restrito a apenas uma disciplina no currículo. Diante deste fato, passamos a pensar em possibilidades de o estudante de pedagogia superar essa carência de aprofundamento de saberes artísticos, partindo do pensamento de Tardy (1976, p. 93-94) que expõe o seguinte:

É preciso [...] rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem e introduzir a idéia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia.

Fomos impelidos a refletir ainda mais sobre a necessidade de se instituir uma cultura de educação estética na universidade, ao somarmos a estas considerações os argumentos de Schiller (2014) ao defender, ainda no final do século XVIII, que o desenvolvimento da sociedade sob o jugo da ciência e da técnica não favorecia à emergência do Estado estético. Para ele, para se chegar a uma sociedade plenamente harmonizada era preciso elevar o caráter moral do povo, inicialmente, tocando suas almas pela beleza. Curiosamente, essa crítica que o esteta alemão fazia ao Estado moderno ainda se apresenta extremamente atual na contemporaneidade. Passamos, então, a problematizar essas questões partindo de nossa realidade: como o pedagogo poderá superar a carência de conhecimentos estético-artísticos, diante

de um currículo, de práticas de ensino e de uma cultura universitária que não privilegiavam um aprofundamento desta área? Estando ele refém dessa situação, em que espaços, de que formas e com quais concepções irá buscar tal aprofundamento? Há no meio universitário a intenção de se criar espaços propícios ao desenvolvimento de uma cultura de educação estética no sentido de qualificar a formação inicial dos estudantes de pedagogia?

Provocados por tais questionamentos, passamos a realizar “círculos de cultura”² nas turmas da disciplina Arte e Educação, para contextualizar o conhecimento artístico de modo a sensibilizar os estudantes para uma interação mais significativa entre os atos de sentir, pensar, e criar nas suas práticas pedagógicas e experiências pessoais. Nosso intuito foi subverter o discurso da racionalização dos saberes, adotando poéticas pedagógicas e formas sensíveis de aceder ao conhecimento, para ampliar o repertório estético-artístico-cultural dos estudantes em termos de saberes profissionais e experienciais. Por meio de processos de “mediação cultural”³, incitamos a percepção sensorial dos estudantes a partir de um olhar estético sobre a cidade e seu cotidiano, tendo como atividade uma oficina de fotografia realizada às margens do Rio Tocantins, na cidade Imperatriz-MA, por configurar-se um “lugar praticado” de grande significado existencial e patrimonial para os estudantes e o “espaço antropológico” de seus percursos, memórias e experiências sensíveis (CERTEAU, 1994).

A opção pela fotografia se deu por suas possibilidades plásticas, por ser prá-

2 “Círculos de cultura”, na perspectiva freireana, são encontros grupais sistemáticos de formação crítica em que se problematiza o contexto vivido para refletir sobre possibilidades de sua transformação, tendo o professor como animador ou mediador cultural, que participa ativa e coletivamente de todo o processo de construção de conhecimentos através do diálogo e da partilha de saberes e experiências (FREIRE, 2011).

3 A noção de mediação cultural pressupõe uma relação dialética entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, que se estabelece no ato da experiência estética, mediada pelo educador (mediador) que assume o papel de um contextualizador, promotor e coordenador do encontro frutivo, considerando o indivíduo, seu repertório de conhecimentos prévios e suas referências culturais, no ato da experiência estética, em relação ao contexto, ao artista e sua obra. Nestes termos, “A mediação pode ser compreendida como um encontro [...] sensível, atento ao outro” (MARTINS, 2005, p. 44).

tica e acessível e por seu poder de fixar o momento instantâneo das impressões e estranhamentos dos estudantes sobre o lugar, capazes de gerar registros documentais que dialogam com identidades, memórias e oralidades. Dubois (1994, p. 13) afirma ser a foto “[...] um dado icônico bruto, manipulável como qualquer outra substância concreta (recortável, combinável, etc.), portanto, integrável em realizações artísticas diversas”. Nesse aspecto, interessou-nos os relatos surgidos da experiência do olhar e do sentir dos estudantes, os quais foram registrados em “textos-sentidos”, que na perspectiva de Le Goff (1990), são uma “arte de dizer” que une palavra, gesto, memória e imagem em escritos de vida. Partindo dessas noções, nos aproximamos dos pressupostos e instrumentos metodológicos da Etnopesquisa, por lidar com aspectos “[...] extremamente complexos do ser-do-homem”, considerando que suas dimensões sensíveis interferem ativamente em seus processos de constituição e formação (MACEDO, 2010, p. 249).

Isto posto, propomos discutir aqui a necessidade de uma cultura de educação estética no meio universitário e nos processos de formação inicial de pedagogos, e analisar os relatos dos estudantes de pedagogia acerca de suas experiências formadoras e vivências estéticas durante a oficina de fotografia na disciplina Arte e Educação.

Além desta introdução, o texto segue com as seguintes seções: seção dois, na qual se discutem os fundamentos e categorias da investigação; seção três, onde se apresentam os conceitos de educação estética e impulso lúdico, de Schiller; seção quatro, em que são analisados e discutidos os relatos dos estudantes acerca de suas experiências formadoras e vivências estéticas; e, na seção cinco, expõe-se as ideias conclusivas e achados da pesquisa.

2. SABERES PROFISSIONAIS E EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A universidade, compreendida como um *lócus* de formação profissional e pessoal, de um modo geral, ainda influenciada pelo pensamento racionalista, privilegia a produção de conhecimentos técnico-científicos em detrimento de uma formação ampliada nas dimensões humanísticas e estético-artísticas. Há, no meio universitário, um discurso que apregoa e põe em prática uma falsa dicotomia entre os saberes profissionais e os saberes experienciais, o qual é disseminado no

imaginário social como forma de distanciar o indivíduo de sua dimensão estética, concentrando sua formação dentro de um projeto formativo pragmático e cientificista voltado para o mercado de trabalho, usurpando-lhe toda a “esperança” de uma formação sensível. Esperança esta, compreendida como um “imperativo existencial e histórico” próprio da natureza humana que, reconhecendo sua incompletude, tenta superá-la continuamente para atingir a liberdade através de práticas éticas e estéticas (FREIRE, 1997).

Nestes termos, um processo de formação não é um processo estanque, voltado somente para a simples profissionalização. Pelo contrário, transcorre ao longo da vida, através da qual o indivíduo, ultrapassando os limites do conhecimento formal, entra em contato com os mais variados valores e “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 33).

Um processo formativo nesses moldes remete à história de vida dos indivíduos, conduzindo à noção de “[...] trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU *apud* FERREIRA & AMADO, 2006, p. 189).

Tomamos essas noções de formação, saberes e trajetória para refletir sobre a necessidade de aprofundar as experiências formadoras nos processos formativos de pedagogos, de modo a humanizá-los e emancipar seus sentidos das visões parciais da realidade, por meio de uma educação ética, estética e libertadora. Para seguir nesta direção é preciso considerar que tais processos devem passar pela trajetória singular do indivíduo, conforme pensa Oliveira (2000, p. 17) ao afirmar que:

As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Assim, acreditamos que o indivíduo-professor, age conforme sua “existencialidade”, ao passo que sua “pessoalidade” não pode ser separada de sua “profissionalidade”. “Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa [...]

pelo pensar o processo de produção de si”, de tal forma que o ser-pessoal se funde ao ser-profissional (PEREIRA, 2000, p. 95).

Sob essa perspectiva, a memória e a experiência são partícipes ativos do processo de formação - e autoformação – do professor, implicando no que Josso (2002, p. 28) denomina de “experiência formadora”, ou seja,

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros.

De acordo com Josso (2002, p. 34-35), uma experiência formadora deve ser contextualizada “[...] sob o ângulo da aprendizagem [implicando] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Nesse sentido, quando posto no centro do saber de sua narrativa para falar de suas aprendizagens, concepções, sentimentos e emoções, o indivíduo se torna testemunha e protagonista de sua própria formação. Isso requer um aprofundamento sensível sobre si mesmo e sobre sua história de vida, capaz de reunir um repertório de memórias individuais e coletivas imersas no inconsciente, mas latentes e prontas para reinventar identidades, representações e cotidianos.

Josso (2002, p. 29) chama tal repertório de “recordações-referências”, que são as escolhas simbólicas que constituem elementos de um processo formativo. São, concomitantemente, uma dimensão concreta que percebe a realidade externa, e uma dimensão subjetiva e estética “[...] que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores”, alçados pelas memórias no momento em que são provocados, recriando novos significados para a trajetória formativa de seus agentes.

3. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E IMPULSO LÚDICO SEGUNDO SCHILLER

Schiller (2014) discorre sobre a educação estética do homem embasando-se na ideia de que há um equilíbrio e uma intermediação ininterruptos entre o sentir e o pensar, entre a matéria e a forma, sendo estes, elementos constituintes do próprio homem. Esta tese foi desenvolvida em uma série de 27 cartas escritas entre 1794

e 1795, em uma época em que, segundo ele, o progresso técnico-científico, o comércio e o utilitarismo avançavam a passos largos sobre o pensamento estético. Na segunda carta da série, o filósofo e poeta alemão lamenta: “A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo o estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século” (2014, p. 23).

Para fundamentar sua teoria estética, Schiller (2014) adere à concepção de que há um elo simbólico entre o belo e a moral, defendendo a ideia de que a arte tem uma finalidade moral para os desígnios da humanidade. Isto é, pela arte o homem, em seu sentido genérico, e o indivíduo do ponto de vista da subjetividade, são capazes de formar seu caráter e viver uma vida harmoniosa e livre. Sob essa concepção, afirma o filósofo, o belo produz um efeito moral naquele que o contempla, em parte por suas qualidades formais – do discurso e do objeto artístico em si – e em parte pela natureza do efeito que o objeto artístico suscita na própria natureza humana em termos de pulsões (*Trieb*). Nestes termos, a motivo da beleza artística agradar aos sentidos está relacionado ao caráter peculiar do belo de harmonizar os dois aspectos constituintes da natureza humana: a sensibilidade e a racionalidade.

O belo, pois, apela para a conciliação entre os impulsos vitais sensíveis (naturais) e os impulsos formais (racionais), os quais por sua vez, são relacionados e equilibrados pelo impulso da beleza (lúdico ou estético), levando o homem à liberdade, à autonomia. Assim, o impulso lúdico é o meio pelo qual o homem se torna capaz de solucionar, na prática, um problema de ordem política, social, moral ou existencial para atingir sua liberdade. É partindo desse princípio que Schiller acredita que a instituição de uma cultura de educação estética se dá por meio de uma razão sensível e prática (BARBOSA, 2004).

Abaixo, Schiller (2014, p. 73) define os três conceitos fundamentais de sua tese:

O objeto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se *vida* em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos. O objeto do impulso formal, expresso num conceito geral, é a *forma*, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral,

poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza* (grifos do autor).

O impulso lúdico ou estético (*Spieltrieb*) é, portanto, uma tendência inata e imperativa do homem que pode ser orientada ou influenciada por processos educativos. Estes, por sua vez, devem visar ao progresso do indivíduo e da humanidade negando o antagonismo que a sociedade moderna estabeleceu entre a pulsão sensível e a pulsão formal, isto é, entre o sentir e o pensar. Deste modo, caso o homem se deixe guiar somente pela pulsão sensível, tornar-se-á prisioneiro de sua natureza instintiva e de suas necessidades fisiológicas; caso seja conduzido exclusivamente por sua pulsão formal, passará a ser vítima dos ditames de sua própria razão. Assim, é somente por meio de um equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade, estabelecido pela pulsão lúdica, que o homem se emancipará do julgo dessas polarizações e terá condições de aceder a sua liberdade (SCHILLER, 2009).

Seria, então, através da arte que o homem chegaria à liberdade, seguindo o seguinte processo: a educação pela beleza ultrapassa o Estado sensível do homem para dar acesso a seu Estado estético por meio do controle racional das pulsões sensível e formal; o Estado estético por seu turno, conduz ao Estado político-moral, quando finalmente o homem atinge sua autonomia. É dentro dessa dinâmica que a experiência do belo tem sua importância para os processos formativos, pois segundo Schiller (2014), o belo promove o senso de moralidade do indivíduo e este progresso moral equivale a um progresso racional. Ao termo desse processo, os Estados da natureza, da razão, da moral e o estético elevam o homem ao estado ideal de sua existência, o Estado de liberdade.

Nestes termos, se faz necessário e essencial ao homem uma autonomia estética, pois é ela quem possibilita a criação do Estado de liberdade, que tem origem nos princípios da arte, mas que se estende aos demais princípios das relações políticas, sociais e culturais. Cabe, portanto, às instituições formadoras propiciar as condições para que todos tenham acesso a uma educação estética para a promoção da humanização dos sentidos e da razão. Consciente dos embates da realidade de seu tempo com relação ao antagonismo entre os saberes sensíveis e o conhecimento técnico-científico, Schiller reconhece que a emergência de um Estado estético, as-

sim como em nossos dias, ainda se configura uma tarefa difícil de se realizar.

Divorciaram-se o Estado e a Igreja, as leis e os costumes; a fruição foi separada do trabalho; o meio, do fim; o esforço, da recompensa. Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, toma-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 2014, p. 37).

Partindo dessa crença, Schiller (2014, p. 37) afirma que o sublime e a arte deram “[...] lugar a uma engenhosa engrenagem cuja vida mecânica, em sua totalidade é formada pela composição de infinitas partículas sem vida”. Portanto, somente uma educação estética poderia promover a liberdade do homem diante de sua fragmentação e desumanização, por ter a arte importante função formativa nos desígnios da humanidade em termos éticos, morais e políticos.

4. IMPULSOS LÚDICOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: VIVÊNCIAS ESTÉTICAS, MEMÓRIAS E RELATOS

Nesta seção destacamos alguns relatos dos estudantes de pedagogia acerca de suas experiências formadoras e vivências estéticas durante a oficina de fotografia. Salientamos, no entanto, que nossa pretensão não foi analisar as fotografias em si, mas discutir a educação estética no processo de formação pedagógica, tendo o imaginário do lugar como meio provocativo dos impulsos lúdicos, das memórias e dos relatos dos estudantes. O lugar das vivências estéticas, como já dissemos, foi o Rio Tocantins, um bem simbólico material e imaterial de referência para os habitantes da cidade por ele margeada. É, portanto, um “lugar praticado”, no qual se distribuem as interações e integrações entre os indivíduos e seus cotidianos nas relações de coexistência (CERTEAU, 1994, p. 201).

Tomando como mote para iniciar a análise dos relatos, lembramos da seguinte fala de uma das estudantes ao referir-se a seu afeto pelo Rio: “Tenho um grande apego emocional por esse lugar”. Percebemos que o Rio se constitui o “espaço antropológico” que temporaliza as relações emocionais dos indivíduos de

forma singular, as quais são significadas diante da experiência sensível. A mesma estudante, contemplando sua fotografia do Rio, completa:

Entendi também que os significados de determinado lugar mudam de pessoa pra pessoa, e que ninguém nunca vai sentir o que eu sinto quando lá estou. E que nem eu mesma sou capaz de ter sempre o mesmo sentimento, pois como o rio que ali passa, e como suas águas que nunca são as mesmas, minhas sensações também não o são, pois a vida é dinâmica demais, e foge dos conceitos definidos, assim como também foge das bordas dessa fotografia.

Uma experiência formadora, como diz Josso (2002), é capaz de recuperar todo o sentido de uma formação docente, por proporcionar uma aproximação entre os saberes formais e o saber-fazer, ou seja, os saberes experienciais. Portanto, a experiência formadora pressupõe um rebuscar de si mesmo, uma construção autobiográfica da formação do indivíduo, enfatizando sua trajetória formativa por meio das recordações-referências. É o que podemos avaliar do relato de outra estudante ao se deparar com suas memórias de infância a partir da experiência estética. Eis seu relato:

Durante a construção deste texto, é que eu fui perceber o motivo de eu registrar tantas paisagens com esses elementos [rio e praias], pois o fato de me deparar com paisagens semelhantes àquelas que eu convivi na minha infância, me fez recordar momentos bons e agradáveis.

Certeau (1994, p. 152) afirma que um relato sobre as práticas é uma “maneira de fazer” que não designa apenas “[...] atividades que uma teoria tomaria como objetos [...]”, mas também constitui o modo singular de percepção do indivíduo sobre o objeto. Nota-se pelo relato acima que as memórias dão acesso às experiências formadoras da estudante, reaproximando-a de suas referências e de seu contexto, possibilitando uma reinterpretação de sua história, suas práticas e percepções sobre a realidade, pois lidam com o dado mais significativo de uma formação: o ser sensível.

O equilíbrio entre o ser sensível e o ser racional é que faz com que a percepção sobre a realidade perca a polarização que dificulta sua plena compreensão

e a plena liberdade do homem. Conforme o entendimento de Schiller (*apud* BARBOSA, 2009, p. 72-80), o litígio entre o sentir e o pensar “[...] tem de interessar, pelo seu *conteúdo* e suas *consequências*, a todo aquele que se chama homem, tanto quanto pelo seu *modo de proceder*, particularmente a todo aquele que pensa por si mesmo”. De acordo com o poeta alemão, todo homem que pensa por si mesmo está “autorizado” a julgar esse grande litígio segundo sua própria razão e leis por ele criadas, e neste julgamento inquiri sobre si mesmo, sobre sua condição de homem como espécie e como “cidadão do mundo”. Porém, completa o autor, “Apenas sua capacidade de agir como um ser ético, dá ao homem direito à liberdade”, residindo aí a urgência de um “enobrecimento dos sentimentos e a purificação ética da vontade”, por meio de uma cultura filosófica estética, que segundo Schiller, é “o mais eficaz instrumento da formação do caráter”.

Portanto, é partindo do impulso lúdico que o homem poderá vislumbrar uma cultura de educação estética capaz de plenificar sua formação e sensibilizar suas ações e pensamentos em relação a si, ao outro e ao meio em que está inserido. Quanto a isso vejamos abaixo, nos relatos de duas estudantes, a presença dos valores dessa sensibilização:

Olhar para as coisas de uma forma simples, com um olhar atencioso, faz toda a diferença, você consegue transpor ao outro o que está sentindo. Mas quantas vezes deixamos com que simples acontecimentos naturais e tão belos passem despercebidos aos nossos olhos, sem dar a mínima atenção.

A arte também se dá no modo de percepção do meio, através das experiências cotidianas. Portanto no processo de perceber a minha cidade com um olhar artístico, cenas cotidianas e aparentemente sem nenhuma beleza ganham uma estética diferente.

Depreende-se daí, que um processo de educação estética deve estar atrelado a uma proposta pedagógica que busque desenvolver no homem uma relação sensível com o mundo, mediada por uma dimensão ontocriativa, regente de suas faculdades imaginativa e frutiva. Chega-se a esse processo através de uma prática educativa pautada pela ética e pela estética, por pressupor um compromisso para com o bem-estar da vida e da coletividade, assim como para uma formação para a sensibilização da existência.

Coadunando com pensamento de Schiller, acreditamos que uma educação estética deve se contrapor a falsa dicotomia entre os pensamentos criativo e racional, apresentando-se como um conjunto de conhecimentos, ao mesmo tempo sensíveis e cognoscíveis, por meio do qual é possível atingir instâncias da subjetividade humana impossíveis de se chegar através do refletir puramente racional. Para ilustrar essa ideia, consideramos importante destacar aqui o relato de uma das estudantes quando discorria sobre sua percepção estética em relação à beleza contida no cotidiano: “Não existe nada mais artístico do que entender aquilo que não foi propriamente dito”.

Percebemos na afirmação acima que, na proporção em que a arte atinge os sentidos do indivíduo, provoca a manifestação de processos reflexivos sobre os significados das coisas no contexto em que estão inseridas, levando-o a compreender a realidade pela experiência sensível, para só então atingir a objetivação dos fatos. Como bem disse Schiller (2014, p. 109), “[...] não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético”. Observamos isso em outro relato de um estudante que falou sobre o fascínio que tem pelo crepúsculo e o poder que este tem de provocar reflexões e sensações estéticas:

Resolvi capturar esse momento mágico que me fascina na esperança de provocar reflexão. Acredito que o crepúsculo traz reflexões a todos que o assistem, mas determinar essa reflexão não é minha intenção.

Para Schiller (2014, p. 109), a beleza “não se intromete em nenhum empreendimento do pensar”, ela na verdade concede ao homem a faculdade do pensar, sem, no entanto, determinar seu uso efetivo. Porém, qualquer forma pura de reflexão para o homem sensível, tem que partir da “disposição estética da mente”. Uma das estudantes relatou algo próximo a essa concepção schilleriana ao afirmar que “A verdadeira beleza não se resume naquilo que vemos, mas em tudo que sentimos, e o que a nossa imaginação é capaz de recriar”.

A partir deste relato, pressupomos que está nos sentidos o ponto seminal da liberdade criadora do homem e que o belo não está presente somente na forma estética, e sim na própria existência humana. Quanto a isso, Schiller (2014, p. 109) afirma que “A verdade não é nada que possa, como a realidade ou a existência sensível das coisas, ser recebida do exterior, ela é algo produzido espontaneamente pela

força do pensamento em sua liberdade [...]”.

Este é o ponto crucial de uma educação estética, pois é exatamente a liberdade criadora que está ausente no pensamento do homem, algo que o impossibilita de alcançar sua autonomia.

5. CONCLUSÕES

Discutir a necessidade de se instituir uma cultura de educação estética no espaço universitário e na formação pedagógica não deve se restringir somente a divagações teóricas, tampouco à aplicação de fazeres artísticos estéreis e descontextualizados. Na verdade, as discussões e as práticas em torno do objeto estético implicam em uma busca constante para compreender os sentidos e os significados ontológicos do homem, como ser sensível e como indivíduo pensante, uma vez que seus conteúdos residem na ideia de permanência deste homem em seu estado latente de existir, longe das verdades absolutas e dos modelos prontos.

Sob essa leitura, afirmamos ser possível acessar, por meio de processos de mediação cultural, círculos de cultura, experiências formadoras e vivências estético-artísticas, instâncias subjetivas dos estudantes capazes de mover pulsões lúdicas e conduzi-los à humanização dos sentidos e pensamentos na direção de uma educação estética, contribuindo de forma contundente para seus processos de formação profissional e pessoal.

Foi, pois, a partir da contextualização do lugar praticado como objeto de pulsão estética nos processos formativos dos estudantes, que se possibilitou a reconstrução de suas recordações-referências, saberes experienciais e valores éticos e estéticos. Deste modo, o uso da linguagem fotográfica como *leitmotiv* para resgatar memórias e instigar relatos, mostrou-se nos eficaz para provocar nos estudantes a necessidade de um olhar aprofundado sobre si mesmos e sobre seus cotidianos, levando-os a revolver emoções, revelar afetos e refletir sobre suas identidades e histórias de vida.

Os relatos aqui destacados tiveram em comum esse apego emocional ao lugar, às histórias e às práticas, e desvelaram nas entrelinhas o quanto de saberes experienciais estão preservados e latentes nas memórias dos estudantes, prontos

para “desabrochar” seus sentidos e significados, como diria Schiller, para torná-los mais suscetíveis aos impulsos lúdicos.

Finalizamos este texto sob o crivo de um pensamento de Schiller (2009, p. 80) que melhor sintetiza a experiência aqui relatada:

É aqui [...] que a arte e o gosto tocam os homens com sua mão formadora e demonstram sua influência enobrecedora. As artes do belo e do sublime vivificam, exercitam e refinam a faculdade do sentir, elevam o espírito dos prazeres grosseiros da matéria à pura complacência das meras formas, e o habituam a introduzir a auto-atividade também em suas fruições.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (Coleção Filosofia passo a passo, n. 42).
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 189.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas, Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MARTINS, Miriam Celeste (Org.). **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1,

out. 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: _____. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: NIJUÍ, 2000, p. 27.

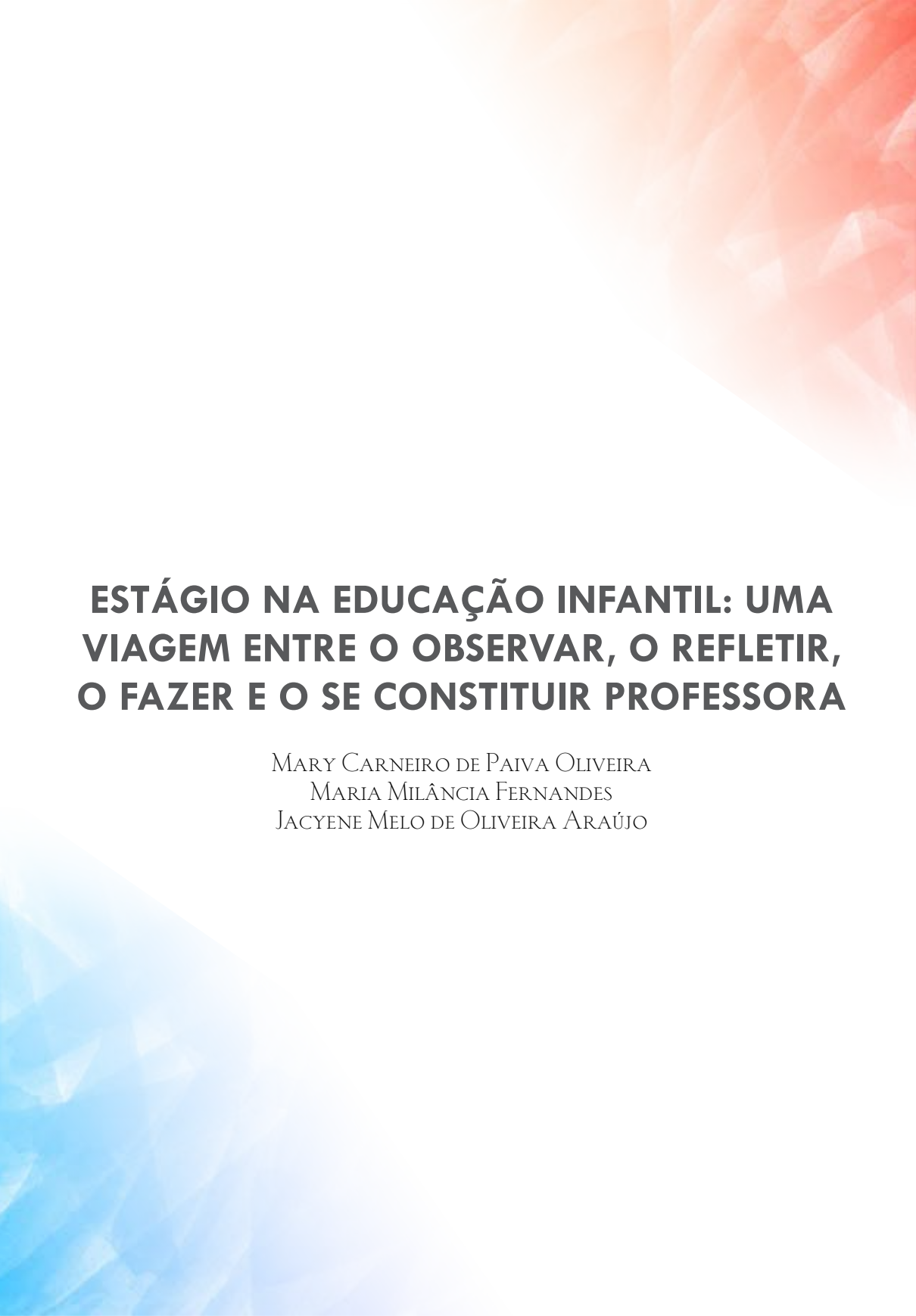
PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: NIJUÍ, 2000, p. 95.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 8. reimp. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014. (Biblioteca Pólen).

SCHILLER, Friedrich. **Cultura estética e liberdade**. Organização e tradução de Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1976.



ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIAGEM ENTRE O OBSERVAR, O REFLETIR, O FAZER E O SE CONSTITUIR PROFESSORA

MARY CARNEIRO DE PAIVA OLIVEIRA
MARIA MILÂNCIA FERNANDES
JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIAGEM ENTRE O OBSERVAR, O REFLETIR, O FAZER E O SE CONSTITUIR PROFESSORA

Mary Carneiro de Paiva Oliveira

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Faculdade Evolução Alto oeste
Potiguar

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo:

O presente trabalho é um recorte do Relatório de Estágio, refere-se as experiências e as vivências, realizadas durante o período do estágio supervisionado II em Educação Infantil do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assim, partimos da premissa de que se faz necessário inserir-se num contexto escolar na condição de observador participante, depois de professor pesquisador, no intuito de conhecer, refletir, pensar, planejar e vivenciar à docência na educação infantil, compreendendo que esta experiência se configura numa viagem cheia de desafios, complexidade, diversidade e limites, mas ao mesmo tempo, encantadora, com possibilidades, e cheia de construções e desconstruções, pois o fenômeno da docência nos proporciona essa aventura no mundo infantil do aprender.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Planejamento.

Introdução

“Reflexão”, “Observação”, “Espaço”, “Tempo”, “Afetividade” e “Pedagógico”, são palavras que constituirão esse texto, uma vez que nos reportamos ao “chão” da escola com um olhar pesquisador, na busca de conhecimentos e algumas respostas acerca de como acontece a Educação Infantil no cotidiano num contexto local, que nos subsidiará na nossa formação como futuros pedagogos.

Desse modo, partimos da premissa de que se faz necessário nos inserir num contexto escolar na condição de observador participante, depois de professor pesquisador, no intuito de conhecer, refletir, pensar, planejar e vivenciar à docência na educação infantil, compreendendo que esta experiência se configura numa viagem cheia de desafios, complexidade, diversidade e limites, mas ao mesmo tempo, encantadora, com possibilidades, e cheia de construções e desconstru-

ções, pois o fenômeno da docência nos proporciona essa aventura no mundo infantil do aprender.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado II se propôs em observar e caracterizar a instituição educativa, nesse caso a escola de educação infantil, de forma mais específica o planejamento e à prática de ensino; bem como, refletir sobre a prática pedagógica e o seu papel nos diversos contextos educativos; assim, elaborar o planejamento para regência, junto com o professor colaborador; e ainda, executar regência numa turma da Educação Infantil, aqui, uma turma de creche, com crianças de 3 (três) anos de idade, denominada de Nível I “B”, sob a supervisão/acompanhamento da professora colaboradora da turma. Por fim, é objetivo da também do referido estágio, construir um relato reflexivo acerca da regência na realizada na Educação Infantil, discorrendo sobre as possíveis dificuldades/possibilidades da experiência vivenciada, em nosso fazer-se professoras.

Nesse sentido, passamos para a caracterização da escola campo de estágio, onde esta atende somente a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, ou seja, a educação infantil, isso possibilita pensar num espaço/tempo voltado para as necessidades infantis.

Nosso estágio foi realizado na Escola Municipal Alexandre Nonato Fernandes, localizada na zona urbana do município de Marcelino Vieira do estado do Rio Grande do Norte, a mesma apresenta um contexto histórico permeado de mudanças na construção da sua identidade educacional em Marcelino Vieira, pois já possuiu um outro nome “Ginásio Santo Antonio”, era uma escola cenicista oferecendo apenas o ensino do 1º grau maior (ginásio) de 1971 a 1996; no ano de 1997 ela foi municipalizada passando ter uma nova denominação Escola Municipal Alexandre Nonato Fernandes (homenagem a um ex-prefeito), atendendo da pré-escola ao ensino fundamental, a mesma possuía sede própria (sede que hoje é o Polo UAB de Marcelino Vieira), pois em 2008 o município foi contemplado com uma sede do pró infância, e que seria a da escola, pois a partir do ano de 2003 passou a atender somente a educação infantil.

Na atualidade, funciona num prédio alugado que não tem a estrutura física de acordo com os parâmetros de qualidade para a educação infantil, com salas adaptadas, com divisórias de paredes de gesso. Todos os que fazem parte da escola esperam a conclusão da nova sede, que iniciou desde 2010.

O trabalho encontra-se organizado em um tópico, intitulado *No mundo da educação infantil: pensando e planejando a viagem encantada do aprender* – que tece considerações sobre o planejamento realizado para o período de regência do estágio.

Nas considerações finais, apontamos as contribuições dessa experiência vivenciada para nossa formação docente, bem como, aferimos sobre percepções e apontamentos sobre essa atividade do curso de Pedagogia da UFRN na modalidade à distância.

E para dialogar com nossa experiência, utilizamos o RCNEI – Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), Borba (2001), Bilória e Metzner (2013), Oliveira, Costa e Paiva (2014), Guimarães e Garms (2013), Zabala (1998), entre outros referenciais.

PENSANDO E PLANEJANDO A VIAGEM ENCANTADA DO APRENDER

Pensar em como realizar a regência no estágio da educação infantil, “a nossa viagem encantada do aprender”, fez-se necessário nos remeter ao nosso caderno de estágio/portfólio e ao primeiro diário reflexivo, ambos com registros e reflexões acerca da observação e conhecimento da Escola Municipal Alexandre Nonato, localizada na cidade de Marcelino Vieira/RN, onde tivemos a oportunidade de aferir percepções sobre a concepção de infância e como a criança é considerada no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, após uma ação dialógica entre as estagiárias sobre as percepções que ambas tiveram em relação ao contexto escolar observado, foi possível elencar alguns pontos necessários para a regência de sala de aula, foram eles: a construção de rotina sistematizada, a partir da realizada pela professora na turma, de forma que planejássemos o tempo/espço pedagógico considerando a criança como sujeito nesse processo; a construção de uma CAIXA MÁGICA – instrumento didático-pedagógico que seria criado para estimular a curiosidade dos/as alunos/as em relação ao que seria trabalhado na sala de aula, bem como fomentar a interação destes/as com os objetos de estudo (conteúdo) e nas relações existentes no cotidiano da escola; construção de novos cartazes, que serão dispostos na altura das crianças, para que as mesmas possam interagir e manipular as informações construídas dia a dia (calendário – janela do tempo – quantos somos hoje – números – chamada

– avaliação/céu estrelado); reorganizar a caixa de brinquedos, inserindo novos, despertando o desejo de aprender com os que já tinham, comparando com os novos.

O trabalho pedagógico foi pensado a partir de três itens: a rotina, as sequências didáticas e um projeto didático; pois, compreendemos que,

A idéia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS APUD BILÓRIA E METZNER, 2014, p. 13)

Assim, a Rotina foi sistematizada com a concepção de que a criança é autora também desse processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido expomos a seguir como articulamos o tempo/espaço pedagógico durante a nossa regência:

Nesse sentido, corroboramos com as palavras de Bilória e Mertzner (2013) onde a rotina pode ser concebida como uma forma de assegurar a estabilidade do ambiente, em que a repetição das ações cotidianas proporciona às crianças a vivência de situações do dia, isto é, a repetição de determinadas práticas dá equilíbrio e segurança aos sujeitos envolvidos no processo de educação, pois é possível saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, possibilitando diminuir a ansiedade, sejam elas amplas ou menores.

O segundo item, a sequência didática, foi uma das propostas metodológicas que optamos para organizar as nossas ações didáticas durante a nossa regência, pois temos a concepção de que esta proposta nos oportuniza pensar e preparar atividades que determinem os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, que os conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional, que possamos adequá-las ao nível de desenvolvimento de cada aluno/a, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal com intervenções, que provoquem um conflito cognitivo estabelecendo relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, que proporcionem atitudes favoráveis e motivadoras a aprendizagem, que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação ao processo cognitivo, e que ajudem as crianças a criar habilidades pautadas no aprender a aprender (ZABALA, 1998).

Dessa forma, construímos três sequências didáticas para trabalharmos durante a regência com as seguintes temáticas: “Conhecendo o leão” (Linguagem);

“Qual é o bicho?” (Matemática); “Eu, o índio e os animais” (Natureza e sociedade); e ainda “Um dia especial” (Linguagem – enfoque no dia nacional do livro). Vale salientar que todas as sequências tinham como ponto de partida a contação de histórias.

Dando continuidade a este relatório, trazemos o terceiro item, o projeto didático, uma vez que a opção por essa proposta metodológica se configura na compreensão de que este oportuniza ao aluno relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos de diferentes áreas, desenvolvendo atitudes pautadas na dimensões da formação humana (OLIVEIRA, COSTA E PAIVA, 2014). E com base no que observamos e escutamos das crianças na fase de observação, percebemos que a temática do ensino afro-brasileiro estava precisando ser incorporada na vivência dos/as alunos/as, onde construímos o projeto “O cabelo de Lelé”, uma vez que partilhamos do pensamento de que,

Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonada (SILVA JÚNIOR, BENTO E CARVALHO, 2012, P. 9).

Portanto, considerando o exposto até aqui sobre como pensamos e planejamos nossa prática pedagógica na educação infantil durante o estágio, é possível apreender de que partimos da concepção de infância de que as crianças são sujeitos ativos dentro da sociedade, que requer o educar e o cuidar no seu processo de aprendizagem. No sub tópico a seguir, discorreremos sobre a vivência da regência, em toda sua complexidade, pois foi um momento de revelações.

Considerações Finais

Após todo o relato reflexivo e crítico feito no *corpus* desse trabalho, teremos algumas considerações sobre o processo do estágio supervisionado II realizado na educação infantil, onde apresentaremos elementos conclusivos sobre as contribuições para nossa formação docente e sobre os nossos achados no “chão” da escola.

Os elementos que seguem, poderão orientar o desenvolvimento dos próximos estágios, contribuindo assim, para a discussão na academia e fora dela também. São eles:

- 1) A afetividade faz parte do fazer docente na educação infantil, uma vez que se torna essencial no processo cognitivo da criança.
- 2) A concepção de infância que a escola tem, influencia desde a organização do espaço ao pedagógico.
- 3) A rotina na educação infantil é a mola mestra de todo o ensino pautado no cuidar e educar.
- 4) Considerar a criança como produto e produtora de cultura é o primeiro passo transformar sua visão e concepção no processo de ensino e aprendizagem.
- 5) O fazer docente na educação infantil é permeado de desafios e possibilidades, e a adequação é um dos meios para uma educação mais significativa para a criança, principalmente quando esta parte do contexto aos quais a criança está inserida.
- 6) O lúdico e a brincadeira são essenciais para o aprender na educação infantil, sem eles a aprendizagem se configura numa superficialidade do ensino.
- 7) Faz-se necessário planejar cada detalhe do processo de ensino e aprendizagem, a sequência didática e o trabalho com projetos permite ao educador/a um ensino voltado para a produção e para a pesquisa desde a infância.

Portanto, diante de todo exposto, podemos então concluir o nosso olhar para o estágio supervisionado II, e que outros olhares poderão ser dados de forma diferente, mas o nosso foi esse, embora possa mudar na próxima etapa de estágio, num contexto diferente desse vivenciado por nós. Assim, se forma um/a professor/a de Pedagogia na Educação à Distância.

Referências

BILÓRIA, Jéssica Ferreira. METZNER, Andréia Cristina. **A importância da Rotina na Educação Infantil**. Revista Fafibe On-Line — ano VI – n.6 — nov. 2013 — p. 1–7 — ISSN 1808-6993
unifafibe.com.br/revistafafibeonline. Disponível em <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
Acesso em junho de 2015.

BORBA, Ângela M. **Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade**: alguns eixos orientadores das práticas pedagógicas.

São Paulo: 2001. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edi/editt3.htm>>. Acesso em 07 dezembro 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 1).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 2).

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: Vários Autores (orgs). **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

GUIMARÃES, Célia Maria. GARMS, Gilza Maria Zahuy. **Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?** Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 18(1):19-35, jan./abr., 2013. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1895/1723> Acesso em abril de 2015.

OLIVEIRA, Jacylene Melo de; COSTA, Gilberto Ferreira; PAIVA, Maria Cristina Leandro. **Estágio Supervisionado: Orientações Gerais**. – Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (Orgs.). **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. – São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR
GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

Christiano Roberto Lima de AGUIAR (UEMA)¹
Gilvânia Queiroz Madeira de AGUIAR (FEST)²

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a ética na prática docente, e em particular abordando questões relevantes da ação educativa, por meio de três dimensões complementares: a formação docente, o processo didático como os recursos, metodologias de ensino e a avaliação. No sentido amplo, visa compreender a ética profissional como princípios observados no exercício da profissão e responsabilidades assumidas a partir da sociabilidade inerente ao fazer docente. A ação docente se relaciona de forma fundamental com as relações construídas dentro das salas de aulas quando se trata de ações a partir das estratégias, as técnicas de ensino como também o processo de avaliação no ensino e na aprendizagem, todos os objetivos diante da perspectiva do ensino se relacionam entre professor e aluno enquanto sujeitos, implicando assim a mediação diante de todo o processo mencionado.

Palavras-chave: Ética profissional. Formação docente. Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que visa analisar, sobre a ética na prática docente, e em particular compreender esse fazer a partir das estratégias, as técnicas e o processo de avaliação no ensino e aprendizagem. Diante deste contexto a ser seguido o conteúdo produzido estará relacionado a três dimensões complementares: a formação docente, por entender que a mesma é parte relevante no contexto educacional e deve ser desenvolvida e trabalhada com aspectos éticos, entendendo que o docente desenvolve processos mentais quando identificam problemas, analisam o ambiente “*sala de aula*”, tomam decisões e avaliam.

Dessa forma os mesmos precisam de consciência ética para desenvolver um bom trabalho a partir da formação profissional adequada; E o processo didático

1 ¹ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Professor Mestre. E-mail: christianoaguiar39@gmail.com.

² Faculdade Santa Terezinha (FEST). Professora Especialista E-mail: gilvania.madeira@hotmail.com.

como os recursos, as metodologias de ensino e a avaliação a partir do conhecimento teórico científico que trata da preparação para prática no sentido de mediar os conteúdos trabalhados, sendo necessário dominar o assunto ministrado e o conhecimento técnico prático que está relacionando a prática do docente e didática, ou seja, a importância do ambiente “*sala de aula*” e das metodologias ou estratégias de ensino. No sentido amplo, visa-se compreender a ética profissional como princípios observados no exercício da profissão e responsabilidades assumidas a partir da sociabilidade inerente ao fazer pedagógico docente.

Atualmente ao refletir sobre o perfil do educador na contemporaneidade, é preciso repensar questões da área educacional a partir de temas a ser trabalhados de forma emergente neste contexto de transformações onde atitudes e ações inadequadas às vezes desumanizam o indivíduo levando os as várias situações intoleráveis, se não forem orientados e conduzidos com ética que humanize a relação entre o ser humano e o contexto de desenvolvimento apresentado.

Em todos os setores do conhecimento existem estudos e trabalhos desenvolvidos sobre a ética profissional, no entanto quando se refere aos trabalhos de formação docente, percebe-se que a mesma é raramente um objeto de estudo e de diálogo. Além de que ainda não existe um código de ética que regularmente suas atividades, talvez esse seja o motivo pela qual isso aconteça. “Pela expectativa de que o mestre, pela própria natureza de sua profissão, seja não somente consciente do aspecto moral de sua atuação como ainda seja o transmissor dessa própria moralidade na educação de seus alunos” (VASCONCELLOS, 2000).

Por não ter um código de ética regulamentado, há necessidade de discursão sobre esse assunto, mesmo a partir de fundamentações em outros códigos profissionais como elemento que norteia esse entendimento e inspiração a respeito da temática hora aqui apresentada sendo de suma relevância na formação e atuação docente. Diante dos pontos específicos apresentados como estudos a partir da ética, notam-se outros aspectos importantes que se constitui de muita importância no contexto educacional durante a prática docente.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ÉTICO E PROFISSIONAL

Na história da educação a construção da profissionalização docente já tem mais de quinhentos anos, regularizada a partir do século XIX pelo Estado onde

passou por processos religiosos entre os séculos XV e XVIII. Entre o final do século XIX até a década de 30, a formação de professores era realizada pela Escola Normal, a qual era responsável pela profissionalização dos professores.

A partir de 1930 começam a surgir os Institutos de Educação Superior, nos quais além da oferta de formação de professores primários, também ofereciam cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Contudo surge a proposta da Escola Nova que era o distanciamento e modificação das práticas pedagógicas anteriores, norteadas pelo tradicionalismo, passando a exigir do ensino, uma técnica mais racional. Com isso, o campo educacional estava provocando muitos anseios e questionamentos na sociedade, o que veio a culminar em 1932 com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nessa perspectiva, signatários do manifesto avocavam uma concepção de preparo de professores análoga à sua concepção de escola, comum e igual para todos, visando à unificação, respeitando a diversidade e a especificidade de cada grau de ensino. Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes (BRZEZINSKI, 1996, p.31).

A Lei de nº 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual representou a principal legislação de reforma da educação brasileira e entre outros aspectos da educação regulamenta, está á proposta para que a educação profissional seja mais abrangente, ou seja, que a mesma possibilite uma formação muito além da mera aquisição de técnicas de trabalho. Segundo, Barreiro (2006, p. 53) diz: “[...] ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscita outras discussões e encaminhamentos”. Essa lei determina as diretrizes para a Formação dos Profissionais da Educação em seu Título VI, iniciando no Art. 61 até o Art. 65. Para Carneiro (2011, p.454): “Com a crescente complexidade da educação escolar, torna-se imperiosa uma visão cada vez mais abrangente do conceito de profissional da educação. De fato, a essencialidade do conceito está no professor”. Ainda sobre a formação do professor e as habilidades necessárias ao mesmo para atuar na sociedade contemporânea.

Realça, por outro lado, uma visão inteiramente comprometida com a construção de um perfil profissional crítico-reflexivo. Um profissional

que deixe de lado as receitas para ensinar e seja capaz de criar, a cada momento, alternativas pedagógicas (CARNEIRO, 2011, p.454).

Em uma sociedade pluralista, as práticas docentes devem ser situadas diante do pressuposto de convivências diferenciadas que carecem de ações moralistas e compromissadas, em um contexto de princípios e valores que estejam acima de códigos morais tendo ética na formação e atuação profissional, o caráter profissional enquanto atitude ética específica, reconhecendo e colocando em sua profissão base de valores como: a igualdade, a liberdade e a democracia sempre se auto questionando com relação à própria formação na superação das dificuldades encontradas, praticando os princípios que norteiam a conduta ética sobre as atitudes docentes que facilitam a relação entre o professor e o aluno visando também entre ambos o desenvolvimento e a construção de uma realidade melhor do que a atual, na busca contínua de melhoria da condição e da formação humana.

O docente não tem um código de ética próprio da profissão, porém pode recorrer a princípios éticos que venha a se identificar com as especificidades de sua profissão, pois o que ainda de fato e preocupante no que concerne a constituição de um código de ética profissional é que o mesmo tem mais valor pelo seu significado do que pelo que está escrito, pois independentemente do que conste nele, sempre deve estar fundamentado nos princípios básicos universais da ética profissional. Assim, buscar atuar a partir da ética pessoal e profissional é alongar-se caminhando rumo a uma sociedade mais harmônica e virtuosa onde todos cresceram juntos a atuaram de forma mais humana e consciente.

Ora, de uns vinte anos para cá o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, *assim como da formação para o magistério* (TARDIF, 2000, p.7-8).

Quando se trata do docente isso se torna mais complexo e necessário, pelo fato do mesmo lidar com diversas esferas sociais durante seu trabalho na formação do aluno, ou seja, na escola atende se grupos de culturas e realidades bem diferen-

tes, contudo para que haja um excelente resultado na prática pedagógica docente os mesmos dependem também de um bom trabalho desenvolvido a partir da ética profissional de outros órgãos e profissionais, como por exemplo: gestão escolar, família e órgãos ligados diretamente à educação como conselho tutelar dentre outros, assim ambos também precisam de formação ética profissional com princípios a ser observados no exercício da profissão. Quanto à família, é sabido a cerca da importância da parceria entre a mesma e a escola, parceria essa que necessita da participação, respeito e colaboração no desenvolvimento social e intelectual do aluno. Nesse caso a ação profissional docente não pode perder de vista a razão e o sentido da profissão e sua finalidade dentro do processo educacional. No sentido mais amplo o contexto atual requer mais profissional que profissionalismo, ou seja, profissionais sábios cheios de virtudes com menos espírito corporativo. A própria legislação profissional visa um patamar pequeno de exigências relacionadas à ação do profissional com intenção de evitar que os mesmos sejam negligentes e evitem prejuízos a sociedade como um todo, isso se tratando dos beneficiados e dos próprios colegas de trabalho também, dessa forma fica claro que a ética exige mais que a legislação profissional quando o fazer exige compromisso para com as pessoas a partir da prática profissional, sendo o mesmo a dar sentido a profissão e esclarecido na instância final pela própria finalidade interna de cada uma das profissões.

3. A ÉTICA PROFISSIONAL COMO PRINCÍPIOS TEÓRICO E PRÁTICO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.

Após discorrer sobre a formação dos professores no contexto ético profissional é possível identificar recorrente e ideia de que a profissão docente apresenta estreita relação com a técnica, ou seja, com questões práticas. Essa concepção se deve principalmente a questão do Curso de Pedagogia ter sido visto durante muito tempo como uma “*Ciência Técnica*”, que desprezou as teorias e o pedagógico em detrimento da técnica por meio do chamado “*Tecnicismo Educacional*”. Sobre o significado de “*Praticar*”.

Para o verbete “praticar” no Dicionário Aurélio, encontramos como sinônimo fazer, realizar algo *objetivo* ou ação, por exemplo, o “ensinar”. Sabemos que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando no sentido de adqui-

A pedagogia é reconhecida como uma ciência prática, que tem sua origem e apresenta objetivos voltados para a prática educacional. Com isso, o trabalho do professor é reconhecido basicamente como uma atividade prática, devido sua profissão estar basicamente centrada no ato de ensinar, ato esse que exige intenção sistematização e consciência ética e política social.

O docente durante o processo de formação, entre outros aspectos, está naturalmente se qualificando para colocar em prática suas atividades em sala de aula. No entanto, o mesmo não irá reproduzir as teorias aprendidas em sala, mas irá utilizá-las para fundamentar suas tarefas e assim reconstruir modelos de educação.

O interesse por temáticas como formação e profissionalização de professores é recente no cenário educacional brasileiro, pois somente a partir da década de 90 elas passaram a fazer parte das discussões nos encontros locais e nacionais de educação e conseqüentemente, a constar nas reformas educativas e na legislação brasileira.

É neste contexto, embora talvez não em função dele – e mais pelo reconhecimento do papel fundamental dos professores na melhoria do ensino -, que as investigações acerca das práticas de formação de professores ganharão relevância [...] (BARREIRO, 2006, p.30).

Ao reconhecer o professor como parte importante no processo educativo, faz-se extremamente relevante discutir sobre a formação do mesmo, como também conhecer as teorias e concepções que norteiam suas práticas pedagógicas durante a realização de seu trabalho no cotidiano escolar; trabalho esse que se torna cheios de desafios, pois exige dos profissionais atitudes a ser tomadas e reflexão no fazer, carecendo de elementos no mínimo éticos que ajudem a nortear esse trabalho.

Nesse sentido, é necessário entender quais práticas são necessárias ao exercício de sua profissão e quais contextos elas são empregadas, no intuito de contribuir com o fazer pedagógico docente e com a melhoria da qualidade do ensino. Barreiro apresenta alguns questionamentos que devem ser analisados sobre essa prática do professor:

As dificuldades que o professor encontra em desenvolver uma prática investigativa, favorecedora da vinculação entre teoria e a prática, não são intrínsecas a ele, elas decorrem da formação que ele recebe como produto acabado. A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p.21,22).

Neste contexto entre os aspectos éticos e as características inerentes ao desenvolvimento do trabalho docente e que se encontra diante de uma realidade carente de conhecimento no que se refere tanto a algumas famílias como alguns profissionais agentes do processo educacional. Atualmente, a educação tem recebido papel de destaque na sociedade, tanto na busca pelo conhecimento, como também em seu reconhecimento como uma promotora fundamental da aquisição das condições necessárias à conscientização do indivíduo, capaz de contribuir para a libertação e consequente melhoria na qualidade de vida e participação social e política do mesmo.

Sabendo que a educação representa um direito básico de todos, devendo ser promovida e receber incentivos do Estado, da família e sociedade como um todo, ela se constitui como uma representação da cultura de um povo, sendo organizada e desenvolvida de acordo com o contexto histórico-social, econômico e político da época. Nesse sentido, Haidt (2006, p.11) diz que: “A palavra educação tem sido utilizada, ao longo do tempo, com dois sentidos: social e individual”.

Quando falamos das finalidades da educação no seio de uma determinada sociedade, queremos dizer que o entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e da sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais. (LIBÂNIO, 2008, p. 52).

É importante perceber então, que a educação tem a responsabilidade de formar o homem nos âmbitos individual e social. No que diz respeito à formação social Haidt (2006, p.11) afirma: “Nesse sentido, o termo educação tem sua origem no verbo latino *educare*, que significa alimentar, criar. Esse verbo expressa, portanto a ideia de que a educação é algo externo, concedido a alguém”, ou seja, significa

que a educação acontece de fora para dentro e se refere à transmissão de valores, normas e costumes de uma determinada cultura para as futuras gerações.

Já na formação individual, a educação diz respeito ao desenvolvimento de aptidões particulares de cada pessoa, no intuito de contribuir com a formação de seu caráter e personalidade. A fim de melhor fundamentar Haidt (2006, p.12) afirma: “Nesse sentido, o termo educação se refere ao verbo latino *educare*, que significa fazer sair, conduzir para fora. O verbo latino expressa, nesse caso, a ideia de estimulação e liberação de forças latentes”, neste caso o processo acontece de dentro para fora.

É possível perceber que existe uma nítida diferença entre educar e ensinar. Segundo Haidt (2006, p.12): “Enquanto que a educação pode se processar tanto de forma sistemática como assistemática, o ensino é uma ação deliberada e organizada”. Pois o ensino tem a finalidade principal de instruir o sujeito de forma intencional por meio de uma estrutura definida e organizada, enquanto que o ato de educar objetiva a formação do ser humano e de sua personalidade, podendo acontecer de maneira sistemática em uma *escola*, como também de maneira assistemática repassada verbalmente no cotidiano pelas gerações. Para garantir a estruturação e organização do trabalho didático-pedagógico que será desenvolvido na sala de aula, o professor se norteia por meio de seu planejamento de unidade, de ensino e de aula, nos quais irá determinar antecipadamente, todas as ações que serão realizadas, de forma a facilitar sua prática e a aprendizagem dos alunos.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 2008, p.47).

Esse planejamento prévio é fundamental e necessário para uma práxis significativa e de qualidade, pois por meio de um plano bem definido e coerente com a realidade, necessidade e interesse da escola, do aluno e da comunidade local, o professor e aluno poderão seguir um roteiro a fim de alcançar os objetivos propostos inicialmente e garantir resultados positivos para ambos os envolvidos. Os seus objetivos estão baseados principalmente na formação e desenvolvimento da pessoa

humana, por meio da construção de habilidades e competências exigidas pela sociedade, como também para a conscientização do ser enquanto cidadão, capaz de se perceber como sujeito participante, tornando-o mais crítico e ativo para o exercício pleno de seus direitos e deveres.

A ação de ensinar, [...], põe em movimento os elementos constitutivos da didática – os objetivos, os conteúdos e a unidade ensino-aprendizagem – numa situação didática concreta, que inclui o contexto socio-cultural da escola e dos alunos, a ação docente, os recursos didáticos disponíveis, os conhecimentos e as experiências de vida do professor e dos alunos. (VEIGA, 2007, p. 109).

Dessa forma, os aspectos didáticos são responsáveis por propiciar ao educador recursos e possibilidades de melhorias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com uma prática docente ética e eficaz na construção de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes necessárias a formação humana, ética, intelectual, cultural e política dos indivíduos.

CONCLUSÃO

Por meio das pesquisas bibliográficas das obras utilizadas na fundamentação teórica contida no trabalho, foi possível perceber que o processo de formação de professores que acontece hoje, foi construído lentamente ao longo dos anos, sendo necessário o esforço dos educadores, unidos pelo mesmo propósito, e mesmo sem um código específico para essa profissão, estão construindo a identidade pessoal na sociedade, processo esse que é fundamental para que os mesmos entendam a importância da formação e atuação específica de qualidade garantindo no exercício de suas funções, embasados no conhecimento teórico científico e teórico prático no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e das bases teóricas para alicerçar as práticas didático-pedagógicas docentes.

Durante o estudo, foi possível conhecer o desafio dos educadores em relação às dificuldades teóricas e práticas na ação docente, onde os mesmos podem até ficarem insatisfeitos e frustrados com a realidade que inclui a família e demais profissionais que deveriam ser colaboradores, porém mesmo assim devem estar preparados e bem capacitados para desenvolver um trabalho com ética diante das práticas profissionais, realizando bons planejamentos e planos individuais e coletivos, além de entenderem a relevância dessa prática para a realização de um trabalho ético, organizado, coerente e eficaz.

A falta de acompanhamento e ajuda das famílias na educação dos alunos junto à escola, têm tornado o trabalho do professor cada vez mais desafiador, uma vez

constatado que a não participação da família na instrução escolar dos filhos tem ocasionado vários problemas como: baixo desempenho escolar e indisciplina por parte desses alunos, tornando as relações na sala de aula conflituosas e o exercício do magistério mais difícil.

No estudo percebe-se a necessidade de implantação de projetos ou cursos de formação continuada que abranja tanto as questões relacionadas à formação teórica como também a prática dos educadores, para que os profissionais vejam na participação desses eventos uma oportunidade eficaz e prazerosa de construir soluções ou alternativas que possam ser trabalhadas na sala de aula para enfrentar os diversos dilemas de sua profissão.

Dessa forma, constatou-se que a ética deve ser praticada e observada no exercício da profissão docente, principalmente por se tratar da profissão onde muitos são os entraves para a transformação da teoria em prática nas salas de aula, no entanto os recursos didáticos, como também uma formação continuada que abranja a formação teórica e prática dos professores, mas principalmente, a contribuição e apoio da família na função de educar os alunos.

A ação docente se relaciona de forma fundamental com as relações construídas dentro das salas de aulas quando se trata de ações a partir das estratégias, as técnicas de ensino como também o processo de avaliação no ensino e na aprendizagem, todos os objetivos diante da perspectiva do ensino se relacionam entre professor e aluno enquanto sujeitos, implicando assim a mediação diante de todo o processo mencionado e representam soluções para que a escola, e principalmente os educadores éticos possam realizar um trabalho mais prazeroso, significativo e de qualidade, capaz de beneficiar a todos os sujeitos participantes do processo educacional na formação e atuação social e intelectual dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6.ed. Campinas - SP: Papirus, 1996.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. ***Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores***. Raimunda Abou Gebran. São Paulo - SP: Avercamp, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. ***LDB fácil: leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo***.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo - SP: Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. São Paulo - SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo - SP: Cortez, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, 21(73), p.209-244, dezembro, 2000.

VASQUEZ, A.S. **Ética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.S. **Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da Educação**. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.153-176.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e suas implicações éticas**. Londrina: UEL, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2000.



**PARFOR: NO RESIGNIFICAR DA FORMAÇÃO
DOCENTE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCADORES DO CAMPO DE ABAETETUBA/PA**

MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA
MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO
AFONSO WELLINTON DE SOUSA NASCIMENTO

PARFOR: NO RESIGNIFICAR DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCADORES DO CAMPO DE ABAETETUBA/PA¹

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Pará

Maria Barbara da Costa Cardoso

Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho constitui-se de análise sobre o resultado de uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário do Baixo Tocantins de Abaetetuba/PA. Foi desenvolvido com suporte da abordagem qualitativa, da pesquisa bibliográfica, com coleta de dados a partir da História de vida – memorial, em que se priorizou o ouvir das necessidades e dificuldades dos professores/discentes do PARFOR. Contempla discussões sobre fundamentos básicos de formação docente com base na LDB 9.394/96, breve apresentação do PARFOR em Abaetetuba/PA enquanto estratégia de política pública no cenário atual da educação brasileira, assim como análises a partir de fragmentos das produções escritas contidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre seus percursos formativos, constitutivos de evidências das concepções de formação, construídos a partir do olhar dos professores/discentes atuantes na realidade educacional brasileira. **PALAVRAS-CHAVE:** PARFOR. Formação docente. Política Pública.

Introdução

Este trabalho consiste na análise de uma iniciativa de formação inicial realizada no Campus Universitário do Baixo Tocantins de Abaetetuba – CUBT-Abaetetuba, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, na modalidade presencial, constituído sob a forma de programa emergencial para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implantado em regime de colaboração entre a União por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e Instituições de Educação Superior - IES.

O CUBT-Abaetetuba, também, conhecido como Campus do Baixo Tocan-

1 - O trabalho é resultado da análise do Projeto de Extensão da Coordenação do Curso de Pedagogia PARFOR, realizado pelo Campus Universitário do Baixo Tocantins - Abaetetuba/PA, desenvolvido sob a orientação do Professor Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento, Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na educação do Campo – GEPESEED. É parte de um Painel apresentado pelas autoras e orientador no XVII ENDIPE ocorrido em Cuiabá-MT em agosto de 2016.

tins, foi implantado em 1987 no município de Abaetetuba, com oferta de cursos de licenciatura na forma intensiva e extensiva. Em 2009, inaugura o atendimento pelo PARFOR com a formação para professores das redes municipais, oferecido em Tomé-Açu, Concórdia do Pará, Dom Eliseu, Tailândia, Bujaru, Barcarena e Abaetetuba, que hoje conta com aproximadamente 600 (seiscentos) alunos. Na demanda recebida, no Curso de Pedagogia PARFOR destaca-se o gênero feminino, constituído em média de 98% (noventa e oito por cento) de mulheres. E desse número, identifica-se 80% (oitenta por cento) de professoras/discentes são moradoras do campo (UFPA/CUBT-Abaetetuba, 2015).

No processo de planejamento e execução do programa, que demanda ser diferenciado, por se tratar de formação em serviço, emergiu a indagação: de que maneira os professores/discentes, no nível superior, podem ressignificar sua prática docente na Educação Básica? Como reescrever suas histórias? E, a partir da execução da atividade formativa e vivência com o sujeito, a coordenação optou pelo trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na forma de memorial.

Considerando esse contexto a pesquisa deu relevância para a análise sobre a formação das produções de professoras/discentes que moram e trabalham no campo, em razão do elevado número presente nas turmas do PARFOR, bem como dos inúmeros problemas de acesso aos estudos, de material didático e acervos bibliográficos, de formação pedagógica específica, das condições desfavoráveis de locomoção do campo para a cidade e dificuldades econômicas, sociais e educacionais.

O Processo formativo de formadores e de professores/discentes em formação no PARFOR de Abaetetuba/PA: estratégia de política pública de formação docente

Os cursos de licenciatura ofertados no CUBT-Abaetetuba representam o escopo de formação de professores da Educação Básica para a região paraense, com importante papel no que se refere à educação regional. Essa formação tem sido marcada historicamente pela dualidade entre teoria e prática, porém, nos últimos anos os projetos pedagógicos dos cursos, propõem uma nova configuração para a formação docente que incorpora a vivência pedagógica e o diálogo com a escola pública como formas de construir os saberes necessários para o exercício docente.

Ancoramo-nos em Libâneo (2013) para evidenciar a perspectiva de forma-

ção docente que subjaz na articulação entre o estudo sistemático da Didática, como teoria do processo de ensino, unido à preparação teórica e prática da formação profissional do professor. Assinala o autor que a formação do professor deve se constituir de ações coordenadas e articuladas entre si de maneira a conduzir a confluência para uma unidade teórico-metodológica do curso de formação, voltado a habilitar o profissional a dirigir competentemente o processo de ensino.

Essa confluência, envolve duas dimensões formativas: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática, cuja organização de forma alguma pode considera-las isoladas. Ao contrário, essa formação, mediada pela Didática, requer uma contínua interpenetração entre as dimensões – um elo entre “o quê” e “o como” do processo pedagógico escolar. Conforme descreve:

A organização da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Considerando tal premissa, a Coordenação do Curso de Pedagogia, viabilizou formação dos formadores do PARFOR/Pedagogia com objetivo de constituir um grupo interdisciplinar articulado para orientação, sistematização, acompanhamento e realização de oficinas pedagógicas da metodologia de memorial/autobiografia a serem desenvolvidas com os professores/discentes.

Com base no exercício da narrativa das histórias de vida, os formadores tiveram a possibilidade de oportunizar aos professores/discentes a vivência necessária à profissionalização docente no encontro de experiências pedagógicas advindas dos diversos contextos, a partir da articulação das atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas nas disciplinas, permeada com a realidade educacional das escolas públicas, nas quais esses professores/discentes atuam.

Foi considerado necessário a realização de formação pedagógica aos formadores, por concebê-los como catalisadores e promotores das experiências, ao mesmo tempo que mediadores da formação dos professores/discentes por meio da valorização de saberes e práticas docentes, articulando teoria e prática em um processo de ação-reflexão-ação que se corporificara na práxis educativa.

Essa dinâmica da formação se justifica, também, por tornar possível identificar que o saber do professor está diretamente relacionado com suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. São os seus conhecimentos, adquiridos dentro e fora do espaço escolar (magistério, experiência de vida, formação docente, academia) que se materializa nas práticas de ensino utilizadas no exercício profissional. Segundo Tardif:

ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

Com base nesse pressuposto, a coordenação PARFOR propôs essa perspectiva de condução da formação na pretensão de criar um espaço educativo propício para viabilizar a ressignificação da prática docente dos professores/discentes. Isso se justificou devido à importância de oferecer-lhes oportunidades de troca de experiências formativas em serviço, considerando que a profissão docente deve se constituir a partir de uma vivência pedagógica estimulada nos espaços formativos do próprio exercício.

Como resultado dessa experiência foi obtido elaborações a partir de relatos de vivências constituídas de reflexões acerca da carreira docente e suas perspectivas, a formação profissional e o exercício da docência, a realidade da escola pública e as dificuldades das atividades do exercício docente a partir dos quais, os professores/discentes, produziram suas memórias que se constituiu no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de Memoriais.

O método favoreceu um encontro de volta para si, com seu passado, e o mais relevante, um ressignificar na prática docente. Nesse percurso também foi possível identificar e evidenciar a percepção dos professores/discentes sobre a dimensão política que a formação lhes proporcionou na perspectiva de um sujeito crítico,

atuante na realidade e que exerce uma profissão formativa para outros pares sociais, na perspectiva defendida por Freire (2011), de que é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 43/44).

Tendo com horizonte a determinação legal da LDB (artigo 62) que “a formação de docentes para atuar na educação básica seja realizada em nível superior, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e o indicativo do parágrafo primeiro do mesmo artigo sobre a responsabilidade pela oferta dessa formação “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, alentaram-se os empreendimentos de oferta de formação inicial e continuada de professores.

Brzezinski (2014) pontua experiências coordenadas pelo Ministério da Educação – MEC destinados ao campo educacional, conjugadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e ao Plano de Metas Todos pela Educação, normatizados pelo Decreto nº. 6.094/2007. Embora, na compreensão da autora, nas experiências não tenham sido concebidos alguns princípios necessários, foram tomados de fundamento para o Decreto 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conhecida como PARFOR, com amparo favorável para o atendimento do dispositivo legal em relação à formação de professores configurando-se como indicativo prático do regime de colaboração entre os entes federados no movimento de recursos financeiros para a formação de professores, cuja implantação nos sistemas públicos de ensino dão substrato às estratégias de atuação do Estado na oferta da educação básica obrigatória, configurada como política educacional.

Formação Docente: elementos da percepção do PARFOR/UFPA de Abaetetuba/PA

Tendo como base alguns elementos da formação acadêmica, descritos a partir do olhar dos professores/discentes, atuantes na realidade educacional brasileira, revelam-se as evidências da/s concepção/concepções de formação docente para esses sujeitos sociais, protagonistas da diversidade de cidadãos que a educação básica

brasileira necessita reconhecer.

A relevância do memorial na vida dessas pessoas que residem no campo, e que vem à cidade para estudar na Universidade, no desafio do enfrentamento de uma nova realidade cultural, torna-se fundamental por quebrar o silêncio que as aprisionavam. Inspirados em Freire (2011), percebe-se que se apoderam de suas histórias, as reescrevem, as rememorizam como fonte das realidades essenciais, que inspiraram o desenvolvimento de suas maneiras de ver, analisar, e interpretar as narrativas escritas e reescritas por elas, por meio do diálogo, do ouvir, do relembrar das narrativas de formação de si, ao longo da vida.

Eu sabia que dentro da formação havia uma finalidade formativa para a minha docência, e esta me afirmava que não havia uma preparação sustentada por conhecimentos científicos obtidos no curso de mestrado, para que eu pudesse atuar com segurança contribuindo junto aos educandos. Apesar de todo o meu esforço pra repassar para os alunos os conteúdos, eu sentia que faltava algo. Hoje percebo que era muito vago e ao mesmo tempo não sabia por onde começar, como contribuir para a assimilação e produção de saberes; então compreendi que na nossa sociedade não se tem mais espaço para ensino centrado em uma pessoa ou uma escola, assim como descobri que não se aprende apenas na escola. (PIEDADE, Bujaru);

A fala evidencia a potencialidade da metodologia do uso da memória, assim como a carência formativa para o aprimoramento didático do processo de ensino na perspectiva de que salienta Libâneo (2013), a formação docente, requer uma contínua interpenetração entre as dimensões – um elo entre “o quê” e “o como” do processo pedagógico escolar.

Embora em alguns fragmentos dos memoriais haja a sinalização da precariedade da educação brasileira não há registros nos trabalhos acadêmicos que caracterizem essa precariedade, tampouco descrições das fragilidades da política de formação levantadas por Brzezinski (2014) os quais não podem ser ignorados como aspecto da formação, uma vez que demandam articulação de condições subjetivas e objetivas para sua realização, cujo comprometimento das condições objetivas interfere nas condições subjetivas do professor/cursista e altera o princípio da educação enquanto prática social, pois se torna fator desencadeador de fragilidades na formação e, conseqüentemente, na atuação profissional.

CONCLUSÃO

O Curso de Pedagogia PARFOR de Abaetetuba/PA voltado para a formação

inicial, com vistas principalmente ao exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e da gestão dos espaços educativos, revela-se fundamentado na concepção de que é na práxis do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões.

No atendimento à formação dos professores/discentes, permeada pelas histórias de vida, de luta, recomeço, desafios e superações, constata-se que o programa de formação compreendeu as contradições e buscou caminhos para superar o cotidiano empobrecido de propostas formativas tradicionais, propondo-se ao desenvolvimento de metodologias colaborativas, interativas, inovadoras, que permitissem aos professores/discentes sentirem-se integrantes e co-responsáveis por sua formação acadêmica.

Todavia, identificou-se também que as políticas públicas para formação docente, tomando como exemplo o PARFOR de Abaetetuba/PA, precisam constituir-se por meio de ações que atendam de forma eficiente as lacunas formativas da realidade brasileira, pois tão somente a compreensão do conhecimento das realidades e necessidades da profissão docente e reestruturações metodológicas não suportam combater os arraigados simulacros e falsificações de formação que distanciam o sujeito de uma educação em perspectiva de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria (Org). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014;
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011;
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013;
- MEC-CAPES. Formação de Professores da Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 15/02/2016;
- TARDIF, M. “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”. Teoria e Educação, nº 4, 1991.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO “CHÃO DA ALDEIA”

APARECIDA DE LARA LOPES DIAS
ÍLMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO “CHÃO DA ALDEIA”

Aparecida de Lara Lopes **DIAS(FEST)**¹
Ilma Maria de Oliveira **SILVA(UEMA)**²

RESUMO

Este artigo trata sobre a formação de professores indígenas, sendo, este, resultado de um trabalho desenvolvido por uma década junto ao povo Krikati. Nesse, buscou-se compreender a complexidade de como se dá a formação de professores Krikati em espaços não formais de aprendizagens. Para tanto, foi preciso saber por que, antes mesmo da formação acadêmica, alguns Krikati são escolhidos para ser professor e outros não; quem escolhe e quais os critérios que estão envolvidos na escolha, assim como na substituição quando este ou aquele não atende às expectativas da comunidade. Caracterizando-se como sendo uma aproximação de um estudo de caso, a pesquisa envolveu quatro professores e um idoso do povo Krikati. Como aportes teóricos foram utilizados os estudos de Baniwa (2006), Grupioni (2005) documentos oficiais e dissertações específicas que abordam a educação indígena e a formação continuada de professores indígenas Krikati (2012, 2015), entre outros. A observação participante, a entrevista semiestruturada foram os instrumentos utilizados para coleta de dados. Os dados, verbais e simbólicos, foram analisados através de Análise de Conteúdo. Como resultado, destaca-se que a formação dos professores Krikati se dá prioritariamente e primeiramente no “chão da Aldeia”. Neste, tanto o individual como o coletivo são responsáveis pelo perfil do professor que vai exercer a docência, sendo, este, avalizado, principalmente, pelos idosos Krikati.

1 Mestre em Ensino pela UNIVATES, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História pela UNISINOS, professora da Rede Estadual e da Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST. dlarasarte@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela UFMA, doutoranda em História pela UNISINOS e professora da Universidade Estadual do Maranhão/ Centro de Estudos Superiores de Imperatriz. ilmamsilva@bol.com.br

Palavras chave: Educação indígena. Formação específica. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou neste artigo parte do consenso de que a primeira formação do professor indígena se dá a partir da educação que é própria a cada povo indígena – educação indígena. Nesse enfoque, a formação de professores, como princípio para que se assegure uma prática pedagógica específica, diferenciada e bilíngue, foi legitimada a partir da Constituição Federal de 1988 ao garantir aos povos indígenas o aprender e o ensinar por processos próprios.

Habitando em seis Aldeias: São José, Recanto dos Cocais, Campo Alegre, Jerusalém, Raiz e Arraia³, em aldeias circunflexas. Falando a língua Jê e somando um total de aproximadamente 1.700 indígenas⁴, os Krikati manifestam culturalmente os saberes práticos herdados de outras experiências. Diferente de nós que sempre procuramos inovar os nossos rituais, os povos indígenas tendem a repetir – isso não quer dizer que não seja ressignificada – seus rituais tais como faziam seus antepassados.

Dentro desse processo, os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, da concepção de mundo, dos rituais da forma de ser e de servir (BANIWA, 2006).

3 São José (Montes Altos-MA), Recanto dos Cocais (Montes Altos-MA), Campo Alegre (Montes Altos- MA), Jerusalém (Sítio Novo-MA), Raiz e Arraia (Lajeado Novo-MA.).

4 Número estimado a partir dos dados do Censo 2010 - <http://pib.socioambiental.org/pt/quadrogera>

A escola entre os Krikati⁵ data menos de 55 cinco anos. Atualmente, funcionam cinco, mas apenas três tem prédios construídos, outras funcionam em casa de pau a pique cobertas de palhas sem nenhuma estrutura física que lembre uma escola. A maior foi construída na Aldeia São José – município de Montes Altos-MA; pelo governo do Estado do Maranhão em 2010 denominada de Centro de Ensino Indígena Krikati.

De acordo com o Censo Escolar Indígena 2015, elaborado pela Unidade Regional de Imperatriz-MA: 407 alunos estudam na educação básica distribuídos em três turnos. Nesta Unidade trabalham trinta e três professores do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Destes, vinte e três são professores indígenas e dez não são indígenas. Do número de professores indígenas, cinco possuem Magistério Indígena, dez estão cursando o Magistério Indígena, sete possuem o Magistério Convencional e 21 estão cursando Licenciatura Intercultural na UFG (SILVA, 2012; DIAS, 2015). Deste último número, recentemente, se formaram sete.

Considerando que é papel do professor indígena, junto a outras pessoas da comunidade, estabelecer meios e condições para que a geração indígena tenha acesso aos diferentes conhecimentos, se pode afirmar que é a formação uma das principais ações políticas para a concretização de uma educação escolar pensada e gerida pelos povos indígenas.

Esse entendimento tem amparo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no § 2º do Art. 7º (BRASIL, 2013), quando afirma que “os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos”, sobre forte argumento de que a primeira formação do professor indígena se dá, primordialmente, na convivência com seu próprio povo.

A formação em espaços não formais de aprendizagem é, assim, entendida com “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2010, p.33). Os “lugares” – contextos vividos na comunidade indígena – onde ocorrem esses processos são definidos como vida pedagógica. Meliá (2000) afirma que quando a comunidade é ágrafa⁶ – como no caso

5

6 Em relação à escrita materna.

dos Krikati – essa se dá, necessariamente, pela oralidade e pela imitação, resultando nos valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios e únicos, sendo base para a formação humana em todas as dimensões.

Assim, essa pesquisa consistiu em compreender a complexidade de como se dá a formação de professores Krikati em espaços não formais de aprendizagens para tanto se buscou saber de três professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino fundamental e de um professor da língua materna como se deu a escolha, ou seja, por que alguns são escolhidos para ser professor e outros não; os critérios envolvidos na escolha; na substituição quando este ou aquele não atende às expectativas da comunidade, além de outras informações pertinentes. Além dos professores mencionados, também foi incluído um idoso⁷ pela relevância deste na temática abordada.

O tipo de pesquisa escolhido foi uma aproximação de um estudo de caso com a utilização da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para recolher os dados foram utilizados à entrevista semiestruturada e a observação participante.

A pesquisa confirmou a concepção das pesquisadoras, pois entendem que qualquer forma de educação envolve quem ensina, quem aprende e o conhecimento a ser construído. Na educação Krikati não é diferente. Nessa, como na maioria das culturas indígenas, o ensinar é uma ação compartilhada no dia a dia, no trabalho, no lazer, nas diversões, nas lutas e nas resistências, nos rituais, enfim, na vivência diária, sendo exercida por aqueles que acumularam conhecimento, ou seja, há sempre a figura de um adulto ou idoso incentivando a aprender, a aconselhar, a valorizar as ações esperadas e persuadir quando as ações não correspondem ao que é previsto nos padrões culturais. Portanto, assim como é pela educação indígena – específica – que se formam os guerreiros, caçadores, artesãos, corredores de tora, também, é por meio dela que ocorre a formação dos professores Krikati no “chão da Aldeia”.

2 ONDE TUDO COMEÇA...

O ponto de partida nesse estudo foi a Constituição Federal de 1988 (CF),

7 Cryhtre é um ancião com aproximadamente 80 anos. Faz parte do Conselho Krikati – organização tradicional formada por idosos, responsável, também, pela escolha e substituição de professores.

o qual enfatiza que por deterem os conhecimentos socioculturais e linguísticos próprios de seu povo os indígenas têm condições mais favoráveis para ser professor da comunidade a qual pertencem do que um professor não indígena, pois cada povo indígena possui sua forma única de desenvolver o conhecimento construído, sendo que para isso possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam “a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola” (BRASIL, 2015, CAP. I ART.2º).

Nesse sentido, é importante refletirmos como se constrói o perfil de um (a) professor (a) indígena dentro de uma comunidade específica e como cada indivíduo se constrói e se sente construído no aspecto pedagógico e didático a ponto da comunidade o habilitar para exercer tão função entre seus pares.

Para a professora Ca’hixyh⁸, a sua “escolha” se deu pelo fato de vivenciar a cultura Krikati e de se ocupar em ensinar à geração mais nova a importância de valorizá-la. Pois, “em todas as atividades coletivas como roça, pescaria, rituais e corrida de tora eu participo desde muito nova. Passei pelo ritual do ceveiro⁹ de passagem para vida adulta, não fui para a esteira porque meu nome não permite”. Por necessidade da comunidade, a professora Pryj¹⁰ justifica. Segundo ela, havia na comunidade poucos professores indígenas sendo que um era seu irmão, assim desde muito cedo admirava o seu trabalho e seu esforço em ensinar o português às crianças Krikati.

O professor Cohpyht¹¹, assim como as duas professoras mencionadas, tem consciência de que a “escolha” deste ou daquele para ser professor Krikati tem muito a ver com o empenho que cada um faz em aprender o legado cultural de seus antepassados. Enfatiza, principalmente, que perpassa pelo querer pessoal.

É perceptível nos depoimentos que “compreender é transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. Sendo interlocutores privilegiados, entre mundos, ou entre muitas culturas” (BRASIL, 2005, 21). Contudo, o professor

8 Ca’hixyh tem 34 anos, tem o Magistério convencional e está cursando Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal Goiás- UFG.

9 Ritual de iniciação Krikati.

10 Pryj tem 37 anos, fez o Magistério Convencional, acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFG.

11 Cohpyht declarou ter aproximadamente 38 anos. Conclui em 2015 a Licenciatura Intercultura Indígena.

Cohpyht revela ter a percepção de que a “escolha”, muitas vezes, está atrelada a “interesses” ou “indicação” através do poder, ou seja, a força política de uma liderança como a de um conselheiro, da diretora da escola e/ou cacique da aldeia. Essa percepção também é compartilhada por Cryhtre¹² quando afirma: “[...] muitos não deveriam ser professores, não tem formação e não sabem ensinar...”.

A fala do idoso confirma a visão do professor Cohpyht em relação à “escolha”, pois, mesmo não tendo perfil de educador, muitas vezes, o escolhido ou indicado é aceito pela comunidade por se tratar de um parente consanguíneo deste ou daquela liderança. Isso se explica porque muitas vezes aquele que tem formação em Magistério, por exemplo, sai para a entrada de outro sem nenhuma formação. No entanto, não foi o que aconteceu com a professora Cymtep, ela fez o trajeto contrário a de seus colegas, primeiro fez o curso de Pedagogia e só depois se apresentou à comunidade como “candidata”. A mesma é filha de uma liderança idosa, contudo, sabe que mesmo com formação acadêmica e com a posição política de seu pai, a sua permanência ou não dependerá exclusivamente da comunidade quando esta avaliará seu desempenho tanto na escola quanto na comunidade, ou ainda, quando tiver outros interesses.

Enfatizamos que assim como nos depoimentos dos professores, no ponto de vista de Cryhtre, a “escolha” se dá, principalmente, com a convivência diária, o envolvimento dentro da comunidade e pelo domínio que cada um apresenta em relação ao português. Nesse sentido, percebe-se que a escolha para ser professor Krikati não acompanha um critério convencional como a do não indígena: formação acadêmica. Embora, na nova geração de professores já se tenha os que procuram curso superior para adquirir formação na área de educação, como é o caso da professora Cymtep.

A “escolha”, nesse aspecto, se dá do individual com o consentimento do coletivo, pois cada indígena apreende os padrões culturais de seu povo por meio de relações ritualizadas, assim vai construindo sua identidade que se configura em papéis sociais. O “[...] perfil almejado é a representação social de um professor indígena referencial, que seja capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos atuais princípios e objetivos da educação intercultural e bilíngue” (BRASIL, 2005, p. 24).

Porém, entendendo que a formação não é uma responsabilidade apenas in-

dividual, mas, sobretudo coletivo, buscamos identificar as exigências que a comunidade faz aos professores no exercício da sua docência, por reconhecer que este exercício é "um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania" (BANIWA, 2006, p.129).

Assim, a professora Ca'hixyh afirma: "procuro estar sempre com meu povo na hora da alegria ou de luto. Busco conservar a minha língua e minha cultura viva, pois sei que é muito importante para o futuro do meu povo". Quanto à exigência a professora menciona que precisa ensinar na escola a língua e o modo de ser e de sentir Krikati. Mas, não vê isso como exigência da comunidade, pois desde pequena convive com povo na aldeia e acha tudo muito natural.

Para a professora Pryj é preciso dar exemplo: "A maioria dos pais dizem que precisamos ensinar bem para que a geração nova não passe pelas dificuldades que eles passaram e por isso precisam aprender o português". Afirma ainda que assim como exige que a professora de seus filhos ensine bem, faz o mesmo para outras crianças. Ensinar bem, na visão de Pryj é dar continuidade aos ensinamentos dos pais e de toda comunidade – "não esquecer nossa língua; precisam continuar cantando como os velhos; as mulheres precisam saber lidar com as roças".

Observa-se que as exigências feitas pela comunidade aos professores são do ponto de vista em assegurar os direitos que o aluno tem em aprender e o professor de ensinar. Todos expressam que na escola se deve ensinar e aprender o português porque, na sociedade não indígena, o que vale é saber se comunicar (CAVALCANTI; MAHER, 2005). Mas, na família e na comunidade a oralidade materna vem em primeiro lugar.

É consenso, também, que a função do professor é garantir que os alunos indígenas aprendam "bem". "Eu tenho formação superior, mas minha comunidade não sabe o que significa isso. Meu pai é do Conselho dos idosos e por ter aprendido com os não indígenas, me cobra que eu saiba ensinar bem" (CYMTEP). É difícil precisar o que significa aprender e ensinar bem, mas subentende-se que é para viver na sociedade indígena e saber transitar na não indígena (BANIWA, 2006).

E ainda, ser mediador na promoção da interculturalidade é um dos papéis do professor indígena, nessa questão o professor Cohpyht afirma: "Tenho consciência que quanto professor devo ensinar os conhecimentos indígenas e não indígenas.

Preciso sempre estar acompanhando e ajudando os meus alunos a acompanhar a globalização sem que prejudique a nossa cultura”, nessa compreensão, a identidade étnica se constrói na afirmação como indivíduo pertencente ao grupo sociocultural e na interlocução com outros de culturas diferentes (GRUPIONI, 2006).

Para isso o domínio da segunda língua – portuguesa – é de extrema importância, pois Cryhtre ao afirmar: “estudei na cidade e sei o tanto que é difícil ir para lá sem dominar o português, por isso os professores devem saber ensinar os conteúdos dos não indígenas”, se refere à experiência que teve quanto liderança fazendo a função de interlocutor entre órgão oficiais do Estado pelos direitos de seu povo. E quando o mesmo menciona que a escola deva ensinar o aluno indígena a “ler, escrever e falar bem”, refere-se à língua portuguesa por saber que por ter pouco domínio deste código linguístico, muitas coisas não foram ditas e nem reivindicadas. Entende que embora a legislação brasileira reconheça os direitos indígenas à sua especificidade linguística e sociocultural, pouca coisa faz para implementar políticas que promovam o direito a cidadania brasileira.

Nesse sentido, tem clareza que o professor deva construir um “novo modelo de escola que não mais resulte na anulação das diferenças culturais” (BRASIL, 2005, p. 5). Nesse modelo, – “[...] os professores devem respeitar o horário de chegar à escola e sair. Os brancos respeitam, então, eles devem também respeitar”, – Cryhtre sabe que assim como na sua cultura existem regras e comportamentos, em outras também, por isso cobra assiduidade dos professores no cumprimento de seus deveres na escola, no entanto, em nenhum momento da pesquisa se presenciou reunião de pais e mestres ou qualquer outra conversa em que trouxesse à tona a cobrança para que os professores cumprissem rigorosamente o horário ou dias letivos. Contrariamente, vimos constantemente a cobrança, inclusive utilizando o serviço de voz – alto falante – da Aldeia a participação dos professores e alunos na corrida de tora¹³, por exemplo.

E ao ser questionado como o professor deva ensinar na escola, Crytre respondeu: “Não se deve parar para ensinar a pescar e caçar e os meninos não podem ficar muito tempo no ceveiro ou na esteira”. Analisamos, a partir dessa afirmação, que o idoso não está considerando o conhecimento universal em detrimento aos

13 Os Krikati correm com tora quando estão em festa, em luto, para comemorar plantio e colheita, etc.

tradicionais, pois ele tem clareza de que os tradicionais são desenvolvidos cotidianamente quando se faz artesanato, artefato, corrida de tora, pesca, caça individual e coletiva, rituais, pinturas corporais, entre outras; por isso acha desnecessário ensinar na escola.

O que destacamos na fala do idoso é o entendimento de que a responsabilidade do professor é ensinar o conhecimento não indígena por ter aprendido quando estudou fora da aldeia. Mas confessa: “[...] se eu fosse professor ensinava na língua e dizia como se fala e escreve a palavra em português. Ensinava a cantar e a importância das festas. Não podemos esquecer as nossas raízes”. Assim, o mesmo deixa evidente que independentemente onde esteja a criança Krikati estará lá a geração futura do seu povo, sendo, nesse sentido, o “lugar” no qual se deva continuar ensinando os saberes que se ensinam através da educação cotidiana, pois tanto uma como a outra é responsável de formar um Krikati – guerreiro, cantor, artesão, corredor de tora, pajé, cidadão de deveres e direitos, entre outros.

Assim, entendemos que as cobranças e as exigências são acordadas pela comunidade. Mas, quando este ou aquele descumprem as orientações e não atendem às expectativas, a comunidade, através do Conselho, faz a substituição. É comum, mesmo no ano letivo, encontrar professores substitutos ou salas ociosas, por isso procuramos identificar os motivos.

Para a professora Pryj a substituição se dá quando não se respeita a cultura do povo, por exemplo, quando deixam de ir para o pátio acompanhar a reunião com o cacique. Não participam das cantorias, das corridas de tora e quando substituem as pinturas corporais por palavras e desenhos que fazem alusão à religião ou a alguma temática que nada tem nada haver com Os saberes tradicionais. E ainda, quando se embebedam e deixam de cumprir com suas obrigações seja na família ou não. Para a professora Ca’hixyh, “é crescente o consumo de álcool e isso vem trazendo divisões entre família. O professor ou a professora deixam de dar aula e vão para cidade e não voltam para a aldeia”.

Os professores pesquisados são unânimes em considerar a bebida como um dos principais motivos de ocorrência da substituição. Independente da sociedade, esse vício é um mal que atinge homens e mulheres. Assim, percebemos que na comunidade Krikati é crescente, conforme evidenciou Cryhtre: “No ano passado, dois professores foram substituídos por causa da bebida. Esse é um grande mal na nossa

Aldeia”. E afirma que quando se ultrapassam todos os esforços da família e dos parentes para que deixe de beber, o Conselho junto ao cacique convoca a comunidade para uma decisão definitiva.

Nesse aspecto, presenciamos durante a pesquisa, uma reunião onde estava em jogo um professor que, devido ao vício, deixava de dar aula. Havia quem argumentasse a favor deste – parente consanguíneo – justificando que o mesmo “sabia dar aula” e que “ensinava bem direitinho” e que ao invés de tirá-lo pudessem dar outra chance. A substituição foi inevitável. É importante mencionar esse exemplo porque, conseqüentemente, aparece outro problema evidenciado, pois o Estado não tem como contratar e “[...] às vezes quem está substituindo não tem nem o ensino médio, mas vai assim mesmo dar aula só que o governo não consegue pagar e a pessoa desiste. Quem fica prejudicado são os alunos” (COHPYHT).

Ocorre, como já foi anteriormente mencionado, que a indicação muitas vezes não leva em conta se o escolhido para substituir se sente preparado ou que a comunidade o vê preparado para tal função, mesmo assim a substituição se dá antes da consulta à SEDUC. Nesse caso, esbarra-se na burocracia, pois a substituição é demorada e quando acontece se dá no próximo ano letivo e os alunos têm que repetir a mesma série.

Segundo os entrevistados, é possível acontecer a substituição, também, quando os professores não participam da formação pedagógica que acontece quinzenalmente na Aldeia São José. Essa, por meio de uma parceria com a instituição de ensino superior de Imperatriz desde 2004. No acordo firmado é o cacique – que também é professor – o responsável em cobrar de seus pares a presença contínua, pois nesse dia a aula é suspensa. Mesmo tendo falta constante, não evidenciamos nenhuma substituição apenas por esse problema.

Outros motivos pelos quais acontece a substituição também são destacados no depoimento da professora Cymtep, como: a não participação nas atividades culturais, nos serviços de roças, nas reivindicações dos direitos, etc. Segundo ela, a os idosos estão sempre notando a ausência e um dia no pátio irão comentar. Seria assim uma avaliação pelo qual cada um pode tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades (HOFFMANN, 2001), nesse sentido, procuramos saber o que entendiam por avaliação, quem seriam os avaliadores e os instrumentos utilizados para esse fim.

A professora Ca'hixyh afirmou ser difícil entender esse processo, contudo, afirmou: “[...] nos avaliam a todo o momento, quando nos envolvemos nas atividades culturais e no momento que vemos que os alunos estão aprendendo na escola”. Para professora Pryj: “Nas formações aprendi que avaliar é saber se o aluno está aprendendo ou não. Comparo com a corrida de tora, quando corremos bem e chegamos primeiro, a comunidade fica feliz”.

Os depoimentos confirmam que avaliar é um processo necessário, contudo, complexo. Nas comunidades indígenas esse processo se dá, concomitantemente, com o processo de ensinar. Quando a criança Krikati vê um adulto fazendo um pacara, por exemplo, começa imitá-lo e quando erra ao trançar, o adulto corrige. O ato de corrigir é resultado do processo avaliativo. Nesse aspecto, os adultos, principalmente os idosos, têm papel fundamental conforme afirma Cryhtre: “Nós idosos já passamos por muitas coisas boas e ruins. Sabemos de coisas que os jovens não sabem nem o professor. Por isso, procuramos envolvê-los em todas as atividades, sempre ensinando, sempre corrigindo”.

Observamos que as frases “ensinar direitinho”, “ensinar bem” aparecem em quase todos os depoimentos subtendendo-se que “direitinho e bem” envolve os processos de ensino e de aprendizagem, e conseqüentemente, de avaliação. Sendo, portanto, o objetivo da avaliação na educação indígena o mesmo que se espera na educação escolar, ou seja, espaços e possibilidades para que os envolvidos aprendam e se desenvolvam.

Chamou-nos ainda a atenção no processo avaliativo o instrumento utilizado pela professora Cymtep para avaliar seus alunos e a comparação que faz em relação aos utilizados pela comunidade. Assim afirma: “Avalio meus alunos com prova. Acho que a comunidade faz a mesma coisa só que não é com papel” (CYMTEP).

A professora mencionada remete-se aos modelos estereotipados de avaliação quando menciona: “Avalio meus alunos com prova”, em contraponto, deixa evidente que existem outros elementos não perceptíveis utilizados no processo avaliativo: “Acho que a comunidade faz a mesma coisa, porém sem o uso de papel”. Para Baniwa (2006, p.171), “os conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso, mesmo livre de métodos e dogmas fechados e absolutos, se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano”. Isso se dá, principalmente, quando o modo de ensinar e de aprender – a

ação pedagógica – é abrangente e diz respeito à vida em comunidade e às habilidades desenvolvidas.

Portanto, podemos concluir que a formação dos professores Krikati no “chão da aldeia” se dá em espaços e tempos educativos próprios. Inserida nas práticas pedagógicas indígenas é compartilhada no dia a dia, no trabalho, na sabedoria, nos espaços onde vivem a experiência de aprender, seguido de perto por aqueles que significam e ressignificam a educação que lhe é própria e específica.

3 FORMAÇÃO – QUE CONTINUA... QUE PERMANECE... – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente estudo buscamos compreender a complexidade de como se dá a formação de professores Krikati nos espaços não formais de aprendizagens, considerando que cada povo indígena constrói e se desenvolve seus saberes do seu modo próprio ensinando e aprendendo, a partir da oralidade e de sua própria história.

A pesquisa foi apoiada por documentos oficiais, principalmente, a Constituição Federal de 1988, no qual assegura o direito dos povos indígenas a ter sua forma diferenciada e específica de educação. Entretanto, os dados nos apontaram o que assegura e fortalece a alteridade de ser professor indígena Krikati é sua formação permanente e contínua na convivência comunitária. Por conseguinte, os saberes tradicionais indígenas desenvolvidos nos contextos socioculturais determinam outras ciências que se diferenciam da concepção ocidental, da racionalidade e episteme.

Os passos delineados, conforme as entrevistas e observação participante nos revelaram, ainda, que esses saberes têm peso atribuído aos conhecimentos tidos como universais ao longo dos intensos processos de colonização nas comunidades Krikati. E que para esse povo não existem duas formas de educação, pois tanto a não formal – educação indígena – como a formal – educação escolar – precisa dar conta de formar bons guerreiros, pajés, caçadores, corredores de toras, artesão, continuar utilizando a língua materna e falar e escrever o português, entre outros.

Assim, por compreendermos que a educação indígena é a primeira educação, inferimos que a formação dos professores Krikati se dá também e primeiramente em espaços não formais de aprendizagens e está interligada ao modo de ensinar e aprender, próprio e específico a seu povo. Dessa forma, nos processos

próprios de aprendizagens, o aprender é permanente e acontece em todos os lugares e nas etapas da vida, seja vendo, ouvindo, imitando, acompanhando e/ou fazendo uma ação através da intervenção de alguém ou não, incorporada e transformada pelas pedagogias próprias. O entendimento desses aspectos é relevante quando, num eventual trânsito, o professor é responsável em buscar a promoção do diálogo entre a educação indígena e a educação escolar indígena.

Nesse diálogo, os professores Krikati são sabedores que precisam possibilitar, também, à geração mais nova o acesso aos conhecimentos universais – próprios aos não indígenas – para que aconteça a interculturalidade, o acesso aos bens e serviços e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida nas aldeias. Para tanto, buscam constantemente outras formações que possibilitem compreender a didática – elemento importante para o desenvolvimento da prática educativa –, e os conteúdos curriculares da educação não indígena. Contudo, é juntos ao seu povo que ressignificam e reelaboram as aprendizagens advindas dessas outras formações garantindo as condições pedagógicas para que eles próprios sejam os protagonistas de um ensino que os libertem e atendam às necessidades e anseios alicerçados em suas distintas formas de pensar e de fazer.

REFERÊNCIAS

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimpressão da 1. ed. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.anup.com.br/portal/lei/14878>>. Acesso: 22/07/2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/07/2016.

_____. Ministério da Educação. **Referências para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. MAHER, Terezinha de Jesus M. linguagem e letramento em foco. Formação de professores indígenas - **O índio a leitura e a escrita**. O que está em jogo? MEC, 2005.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação Específica de Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilingue**, 2015. Dissertação – UNIVATES, RS.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2010. Disponível em: <<http://http://pib.socio-ambiental.org/pt/quadrogeral>>. Acesso: 22/07/2016.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: CEDES N°49. Educação Indígena e intertextualidade. Campinas /SP: CEDES, 2000.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Implicações dos cursos de Magistério Indígena na formação dos professores krikati e na construção de uma educação bilíngue e intercultural, nas escolas da área indígena krikati**, 2012. Dissertação - Universidade Federal do Maranhão - MA.



FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR SURDO EM FOCO

FRANCISCA MELO AGAPITO

FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR SURDO EM FOCO

AGAPITO, Francisca Melo (UFMA)

RESUMO

A formação docente na atualidade deve visar à construção de uma identidade profissional, que contemple o planejamento, as teorias, as atividades práticas e um currículo que possibilite a construção da autonomia e da inovação. Nesse sentido, a formação de professores surdos também deve contemplar tais características, haja vista é uma necessidade ter estes profissionais qualificados para atuar em âmbito educacional, conforme a legislação vigente. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi investigar a percepção de professores surdos sobre sua formação e atuação em nível superior na atualidade. Foram utilizados autores da área da surdez, tais como Goldfeld (2001), Lopes (2011), entre outros, documentos legais que respaldam a educação de surdos, além de outros autores relevantes para embasar a temática. Para a realização desta investigação utilizou-se as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, além de entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa. Os resultados evidenciaram que ainda existem dificuldades no processo formativo de pessoas surdas, tais como a falta de intérprete de Libras e de conhecimento sobre as características inerentes a estes sujeitos, mas que a partir da proposta inclusiva e da criação de algumas legislações que asseguram uma formação adequada para a pessoa surda, estes profissionais tiveram maior possibilidade de obter certificação de nível superior e assim poder contribuir no seu exercício profissional, para a construção de acepções mais coerentes acerca a surdez e da pessoa surda, bem como uma sociedade mais aberta as diferenças.

Palavras-chave: Professores surdos. Processo formativo. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as percepções de duas professoras surdas que atuam em nível superior no município de Imperatriz-MA acerca de relevância de sua formação e atuação. O mesmo é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado da autora sobre a temática da formação de professores surdos.

Pensar na formação de professores é conjecturar a constituição de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade, basta ver que o conhecimento produzido por essa sociedade está profundamente ligado ao sistema de formação e educação em vigência (TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva uma sociedade inclusiva deve prover uma formação de professores surdos que siga os mesmos preceitos e proporcione conhecimentos e competências para sua atuação. Esse conjunto de ações deve fazer parte dos conhecimentos que serão adquiridos na academia, de modo a contribuir com as práticas pedagógicas que farão parte do cotidiano desses atores sociais, e poderão contribuir para potencializar a aprendizagem de futuros alunos.

Nesse contexto, pensar na formação de surdos educadores a partir dessa perspectiva é salutar para que a qualificação destes ocorra plenamente, isso porque, esta realidade encontra-se imersa nos pressupostos de uma educação inclusiva que prepare os alunos para o exercício crítico e reflexivo do trabalho em sociedade, bem como para o desenvolvimento cognitivo e profissional destes, com vistas a promovê-los a níveis mais elevados de conhecimentos e, conseqüentemente, à conquista de sua cidadania.

A partir do exposto, com o intuito de verificar como vem ocorrendo esse processo suscitou-se o seguinte questionamento: Como está ocorrendo na atualidade a formação e atuação em nível superior de professores surdos, conforme suas percepções?

Assim, o presente trabalho teve como objetivo investigar a percepção de professores surdos sobre sua formação e atuação em nível superior na atualidade. O percurso metodológico se deu por meio de pesquisa qualitativa, que segundo

Gerhardt (2009), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De forma que, conforme a particularidade do fenômeno estudado esta se faz a mais adequada.

Além de pesquisa documental, que conforme Severino (2007) afirma, este tipo de pesquisa tem como fontes documentos diversos, tais como, cartas, fotografias, atas, relatórios, notas, diários, leis, ofícios, mapas, dentre outros e que o pesquisador pode desenvolver investigação e análise. Utilizou-se também a pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas. Segundo Gil (2008) entrevista é uma ótima maneira de interagir com os investigados, além de inferir um aprofundamento a partir do contexto da conversa. Para realizar a análise das entrevistas junto às professoras surdas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

2 A CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO

Trazendo à tona o terreno tortuoso que foi o percurso histórico dos surdos, é notório dizer que as proposições sempre levaram a crer que estes foram seres incapazes de adquirir independência e autonomia para escolher seu próprio caminho, nas palavras de Sá (2002), as percepções sociais equivocadas a respeito dos surdos eram de seres ineducáveis, que careciam de tratamento médico para se adequar a sociedade ouvinte.

Goldfeld (2001) evidencia que na Antiguidade, os surdos eram vistos com piedade, como seres castigados pelos deuses, sem nenhum direito assegurado e por essa razão foram marginalizados da sociedade e até mesmo submetidos ao extermínio.

Essa visão que a sociedade talhou por muito tempo sobre a pessoa surda fez com que as aceções sobre a capacidade do surdo fossem sedimentadas de forma negativa. Contudo, inversões e transformações que estão se desdobrando na contemporaneidade buscam reconhecer o surdo como um ser capaz de tomada de decisões sobre si e sobre o seu futuro.

Um ponto de extrema relevância a ser destacado foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através da Lei nº 10.436/02, que oficializou a Libras como a língua materna da pessoa surda, além de dar suporte legal para que a mesma seja preconizada nos diversos ambientes onde haja a necessidade de

comunicação da pessoa surda para com os ouvintes (BRASIL, 2002).

Nessa conjuntura, diante das discussões acerca da formação de professores na contemporaneidade, os desafios que esta direcionou para o todo social e pensando na perspectiva das diferenças, torna-se importante refletir sobre a formação de professores surdos.

Tomando como base a educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, esta determina que a formação para a atividade docente, dentre várias orientações, deve promover a preparação para atender a diversidade, seguindo esse raciocínio, o preparo para os futuros profissionais da educação necessita seguir os preceitos da educação para todos (BRASIL, 2002).

A prática da inclusão propõe um novo modelo de interação social por ser um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, por isso fala-se em revolução de valores e atitudes que exigem mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar que deve se adequar para atender a todos nos seus diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, pensar na formação de surdos educadores a partir dessa perspectiva é salutar para que a qualificação destes ocorra plenamente, isso porque, esta realidade encontra-se imersa nos pressupostos de uma educação inclusiva que prepare os alunos para o exercício crítico e reflexivo do trabalho em sociedade, bem como para o desenvolvimento cognitivo e profissional destes, com vistas a promovê-los a níveis mais elevados de conhecimentos e, conseqüentemente, à conquista de sua cidadania.

Outro fator a ser mencionado e que proporcionaram mudanças no cenário educacional e abriram a possibilidade de se discutir e trabalhar em prol da formação de professores surdos no século XX, foram as conquistas adquiridas tais como, o reconhecimento da comunidade surda, da Libras nas escolas, o surdo como um ser cultural (LOPES, 2011).

Reafirmando as transformações que vem ocorrendo destaca-se o decreto nº 5.626/05 no capítulo III que trata da formação do professor de Libras e do instrutor

de Libras, enfatizando no artigo 5º que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

A formação do professor surdo deve ser ofertada em nível superior com bases concretas para que este possa exercer sua função com propriedade, construindo conhecimentos tanto na sua língua materna, a Libras, como na segunda língua, a Língua Portuguesa, obtendo deste modo, fundamentos sistemáticos para ensinar a disciplina de Libras posteriormente.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm uma função de destaque na política da educação inclusiva, na medida em que é a partir delas que terão profissionais de formação docente capacitados para sistematizar e concretizar a inclusão, “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998).

Por conseguinte, enquanto instituições abertas a todos, as IES precisam estar preparadas para atender a diversidade, visto que, a partir da educação inclusiva é fundamental que todos tenham igualdade de oportunidades e garantia do desenvolvimento da aprendizagem.

Mas, para que esse processo ocorra efetivamente, há a necessidade de repensar práticas educacionais que viabilizem e contribuam para o acesso e permanência de surdos na faculdade, além de ações conjuntas que sejam realizadas com o intuito de promover a estes os parâmetros necessários para que aconteça a melhoria das práticas educativas e de sua formação (RANGEL; STUMPF, 2012).

Portanto, compreender a relevância da formação de pessoas surdas no espaço acadêmico é englobar a perspectiva pedagógica e social à sociedade vigente, na busca por convergir esforços para concretizar a quebra de barreiras, e torná-las agentes políticos nessa luta, dando-lhes igualdade de condições para alcançar maiores níveis de escolarização e conhecimento e futuramente atuar como

profissional na área educacional se assim desejar e contribuir de modo significativo na sociedade em que vive.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM PROFESSORES SURDOS

Buscando identificar as percepções de professoras surdas que atuam no ensino superior no município de Imperatriz-MA sobre suas formações e atuação, seguem alguns discursos a serem analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de suas narrativas e conforme as categorias: tessituras sobre a formação e relevância da atuação docente.

3.1 Tessituras sobre a formação

A dificuldade em obter formação superior, os entraves referentes à sua condição de surdez, a falta de preparo por parte dos professores para mediar a aprendizagem, dentre outros, são alguns pontos que relevam um indicativo dos resquícios sedimentados ao longo do processo histórico pelo qual estes estiveram envolvidos. Nessa perspectiva, seguem as narrativas das participantes da pesquisa sobre as dificuldades na formação:

A formação da pessoa surda sempre teve muitos entraves, a situação hoje melhorou muito, mas ainda tem muitos problemas, falta de intérpretes, professores que desconhecem as características próprias do surdos (P1).

“No passado para ter uma formação superior era muito difícil, não tinha intérprete de Libras, eu tinha que olhar a boca do professor e tentar entender a aula usando leitura labial...” (P2).

A história mostra que o processo educacional da pessoa surda é marcado por diversas abordagens educacionais, assim a cada tentativa de formação educacional ocorriam prejuízos imensuráveis, um exemplo disso foi a abordagem educacional do oralismo, que defendia que a pessoa surda deveria aprender a falar por meio de

treinamentos fonoaudiológicos, em detrimento dos sinais (SANTANA, 2007).

O relato de P2 destacado anteriormente vai bem ao encontro de tais características, “*eu tinha que olhar a boca do professor e tentar entender a aula usando leitura labial...*”. Isso mostra o quanto à pessoa surda sofreu e ainda sofre para adquirir conhecimentos, tendo que se adaptar às condições impostas pela sociedade, sem poder exigir os mesmos direitos que os demais.

Sacks (1998) explica que dentre às dificuldades vivenciadas ao longo do processo histórico, a abordagem do oralismo foi a mais marcante, visto que esta sedimentou uma visão reducionista sobre a língua de sinais, principalmente após o Congresso de Milão em 1880, que definiu que pessoas surdas deveriam aprender a falar e que o uso da língua de sinais deveria ser abolido.

Outro entrave histórico no sistema educacional refere-se a língua que no caso de pessoas surdas tal problemática é bem específica, exemplo disso, é o que destaca o discurso de P1 quando esta ressalta a “[...] *falta de intérprete, professores que desconhecem sobre as características próprias do surdo*”.

Sobre o profissional intérprete de Libras é salutar ressaltar que este profissional é qualificado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, seu papel é servir como canal de comunicação entre professor e aluno, de acordo com Quadros (2004, p. 28) o intérprete deve “realizar a interpretação da língua falada para a língua de sinais e vice-versa”. Portanto, sua atuação em sala de aula em que há alunos surdos é de essencial relevância.

Consoante a isto, Lacerda (2012) esclarece que o papel do intérprete de Libras é garantir que a mensagem emitida pelo professor seja contemplada em detalhes pelo surdo, por meio da mediação deste profissional que realizará tanto a tradução como a interpretação, levando em consideração os aspectos linguísticos, culturais e situacionais.

A narrativa de P1 ao explicar sobre a necessidade de haver conhecimento sobre quem é a pessoa surda, suas características linguísticas, é um dos pontos que também merecem reflexão, isto é um indício de que apesar da possibilidade de acesso ao ensino superior, as barreiras existentes fazem com que o processo de construção de conhecimentos dos surdos seja prejudicado.

Portanto, fica ratificado como o processo de formação de professores surdos

até bem pouco tempo foi marcado por dificuldades decorrentes da história vivenciada por eles durante muito tempo. Convém destacar ainda que, apesar das dificuldades impostas socialmente, as professoras conseguiram obter formação superior e por meio de sua profissão lutam pela equidade de oportunidades e ascensão aos níveis mais elevados de seus semelhantes, além da construção de conhecimento sobre quem é a pessoa surda.

3.2 Relevância da atuação docente

Em se tratando de sua atuação, objetivou-se compreender a percepção das docentes sobre a importância de haver professores surdos atuando no processo de aprendizagem de surdos e ouvintes. Assim abaixo seguem as narrativas:

“o surdo ter a possibilidade de obter certificação e ter prioridade na atuação é muito importante para mostrar as mudanças que a sociedade vem promovendo, por exemplo, a nossa valorização, isso mostra a importância do indivíduo surdo para a atualidade e para as novas políticas educacionais” (P1).

“ter professores surdos possibilita o olhar do surdo para uma formação consistente, que respeite as diferenças, é também importante ter a experiência de ter um professor surdo, usuário de Libras e que pode auxiliar os ouvintes a entender um pouco sobre a surdez, a Libras e sua importância para os surdos ” (P2).

Ao relatar sobre ser professora surda, P1 mostra o sentimento de satisfação com os rumos que o cenário educacional vem tomando ao reportar a questão da igualdade de oportunidades, *“o surdo ter a possibilidade de obter certificação e ter prioridade na atuação é muito importante para mostrar as mudanças que a sociedade vem promovendo, por exemplo, a nossa valorização...”* também merece destaque sua fala ao afirmar que estes fatores denotam *“[...] a importância do indivíduo surdo para a atualidade e para as novas políticas educacionais”*. Conforme o decreto nº 5.626/05 pessoas surdas tem prioridade para a atuação em âmbito edu-

cacional (BRASIL, 2005).

Tais mudanças nas aceções acerca das pessoas com algum tipo de deficiência é vista principalmente a partir da implantação dos aspectos legais do direito à educação, tendo como referência a Declaração de Salamanca (LIMA, 2012).

O relato de P1 é corroborado com o que é discorrido sobre a formação de qualidade do docente surdo como um direito implementado por meio do decreto nº 5.626/05, este mesmo documento sinaliza a valorização do professor surdo, dando-lhe prioridade para a atuação na área da Libras.

Em consonância com P1, a pesquisada P2 enfoca que *“ter professores surdos possibilita o olhar do surdo para uma formação consistente, que respeite as diferenças...”*. O relato de P2 revela que a perspectiva de aceitação às diferenças e da acessibilidade como ferramenta para a igualdade entre todos, pois preconiza aos acadêmicos a percepção de um nativo surdo sobre o processo de construção de conhecimentos. Rangel e Stumpf (2012, p. 118) defendem que *“A política Nacional do MEC promoveu uma grande mudança na educação dos surdos...”*, além de apontarem o reconhecimento da Libras, destacam a formação de docentes surdos como um positivo para a melhoria da qualidade de ensino de surdos e ouvintes. Outro fator que merece destaque referente a este profissional se encontra no fato de que muitas pessoas desconhecem a possibilidade de uma pessoa surda poder se profissionalizar nas diversas áreas, exercer sua função com propriedade e conhecimentos advindos de uma formação coerente.

No caso da docência não é diferente, questionamentos da seguinte natureza surgem: Como o professor surdo ministra suas aulas? Como o professor surdo vai trabalhar com os alunos se ele não oraliza? Como vai ser a aprendizagem se os alunos não conhecem e não entendem a Libras?

Na atual conjuntura o papel do professor surdo perpassa o campo profissional, servindo inclusive como ponto de partida para sedimentar uma aceção talhada em aportes consistentes, que consigam convergir com as perspectivas sociais e políticas presentes no atual contexto histórico (GESSER, 2012).

A narrativa de P2 descreve bem como pode ser relevante ter um nativo, usuário de Libras, quando ela explica que *“ter um professor surdo, usuário de Libras e que pode auxiliar os ouvintes a entender um pouco sobre a surdez, a Libras e sua importância para os surdos”*.

O professor surdo nessa conjuntura é um ator salutar na medida em que

promove uma desmitificação referente à sua condição, pois este é dotado de subjetividades, capacidade intelectual, profissional, social, enfim, e pode promover aos acadêmicos se desvencilharem de preconceitos e construir concepções adequadas. Além de proporcionar aos ouvintes a experiência de ter um usuário de Libras, que compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais.

É importante entender também que oportunizar uma construção correta sobre a profissionalidade do professor surdo, apresenta as marcas de uma sociedade contemporânea que vislumbra equidade nas relações desenvolvidas, tanto no mundo do trabalho como em outros contextos. D'ávila (2012, p. 21) ao discorrer sobre profissionalidade docente diz que estas são “capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional; seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional”. Assim estas características devem fazer parte da formação para uma futura atividade profissional.

Portanto, valorizar esse profissional pelas suas capacidades e competências para o ensino em sala, mediação de novos conhecimentos e construção de valores sobre alteridade é um passo fundamental em uma sociedade que vislumbra a igualdade de oportunidades para todos, possa também oportunizar mecanismos de formação, de aceitação e respeito às diferenças inerentes às pessoas surdas, que são marcas identitárias constituintes desse grupo específico.

4 CONCLUSÃO

A temática da formação de professores de surdos é um terreno fértil e sinuoso a ser trilhado e deve ser analisado conforme o contexto em que tais situações estão sendo introjetadas, ter estes profissionais qualificados para atuar em sala de aula com o ensino de Libras, passou a ser uma exigência social e legal a partir da criação do decreto nº 5.626/05.

Nesse sentido, discutir sobre a formação de professores surdos a partir de suas percepções, ou seja, as vivências, dificuldades e sentimentos, é primordial para se entender a influência do processo histórico na atualidade, assim como o que tem sido feito e o que ainda é necessário para promover uma formação consistente e coerente com as necessidades da pessoa surda.

Nesse contexto, considerou-se que foi atingido o objetivo proposto neste

estudo, visto que este se propunha a investigar a percepção de professores surdos sobre sua formação e atuação em nível superior na atualidade. Para tal intento, buscou-se aportes de diversas áreas, além de uma metodologia que subsidiasse a realização desta investigação.

As percepções das professoras surdas revelaram o quanto situações vivenciadas ao longo do processo histórico ainda permanecem arraigados em muitas ações educacionais e que faz-se urgente buscar mecanismos para superar tais barreiras, tais como intérpretes de Libras para mediar a comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos, bem como a construção de conhecimentos propostos em sala de aula pelos docentes, além de conhecimentos acerca de quem é a pessoa surda, assim como suas peculiaridades. De modo que, as ações realizadas sejam equiparadas as necessidades linguísticas e visuais desses, com vistas a evitar equívocos na maneira de tratá-los.

As narrativas mostraram ainda que, apesar das dificuldades, a atualidade vem reafirmar a relevância de ter professores surdos, sua presença em âmbito educacional converge com as políticas públicas, a inclusão propõe um modelo de sociedade que aceita as diferenças, convive e respeita as peculiaridades de cada um.

Registra-se ainda que, a contemporaneidade possibilitou aos surdos, melhorias no seu processo de desenvolvimento, mudanças nas políticas públicas e legislações oportunizaram meios para que estes pudessem adentrar no ensino superior de forma mais igualitária.

Portanto, fica ratificado como mudanças nas acepções sociais ocorridas ao longo do processo histórico e a busca por ações que potencializem uma formação coerente às pessoas surdas podem propiciar uma sociedade inclusiva. Além da valorização desse profissional pelas suas capacidades e competências para o ensino em sala, mediação de novos conhecimentos e construção de valores sobre alteridade é um passo fundamental em uma sociedade que vislumbre a igualdade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República . **Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares, 1998**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=3:documentos&id=8:parâmetros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares>. Acesso em 02/12/2015 às 22:00.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 14/ 11 /2015 às 22:45.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: arte de formar professores no contexto universitário. IN: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Altas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2 ed. rev. Ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

QUADROS. Ronice Muller de; KARNOPP. L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos** – Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL. Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**; tradução Laura Teixeira Motta.- São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo. Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.



FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ENFOQUE ACERCA DOS SABERES DA PRÁTICA

MARIA DO SOCORRO BRITO DE OLIVEIRA SOUSA

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ENFOQUE ACERCA DOS SABERES DA PRÁTICA

Maria do Socorro Brito de Oliveira Sousa

Universidade Federal do Piauí

britosocorro@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo discute a formação docente abordando a complexidade da profissionalização na construção de saberes. O objetivo da pesquisa é investigar a formação docente e os saberes da profissão que promovem a profissionalização. A metodologia inclui-se na abordagem qualitativa da pesquisa narrativa; como produção dos dados utiliza-se o memorial de formação. Os sujeitos interlocutores são professoras experientes de uma escola pública de Teresina. A base epistêmica conta com os aportes de autores como: NÓVOA (1992); BRITO(2006, 2007); CONTRERAS(2002); BRZEZINSKI (2002); ROMANOWSKI (2007); entre outros. A pesquisa revela que o processo de profissionalização docente se caracteriza como um processo não linear, implica autonomia e mobilização político/social/institucional de uma categoria profissional. Revela ainda, que os processos formativos da profissionalização da docência exige compromissos, investimentos e mobilização de saberes que atendam e superem, demandas, desafios e exigências na luta por melhores condições de trabalho, reconhecimento social e valorização profissional.

Palavras-chave: Formação profissional; Profissionalização docente; Narrativas

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação de professores tornou-se uma importante e crescente área de pesquisa no campo educacional da investigação do atual contexto da sociedade globalizada, capitalista e neoliberal onde emergem exigências de qualificação, atualização, e aperfeiçoamento profissional; habilidades e competências em todas as áreas do mundo do trabalho, demandas e desafios da contemporaneidade do século XXI.

A formação docente, conforme as reflexões tecidas neste estudo, apresenta-se como temática de questionamentos com foco na profissionalização e tem sido , objeto de investigação teórica (NÓVOA, 1992, GARCIA,1997, entre outros) que discutem a docência em todas as dimensões. No pressuposto de que na busca de possíveis respostas para inquietações acerca da temática em questão, constatando-se ser necessário que os professores desenvolvam no processo profissional, pessoal, social e cultural saberes necessários no alcance da emancipação, autonomia e identidade profissional.

A partir deste entendimento, elenca-se como objetivo geral da pesquisa investigar a formação docente como elemento potencializador de saberes da profissão que promovem a profissionalização e de modo específicos, analisar os processos formativos das experientes professoras na construção de saberes da profissão que concorrem para profissionalização e identificar as condições de trabalho das professoras que comprometem o desenvolvimento da profissionalização. desenvolvimento da percebemos a relevância da pesquisa sobre o tema, considerando que, segundo Brito (2007, p. 49):

A formação docente e as aprendizagens sobre o aprender/ensinar e o ensinar/aprender que a formação oportuniza tendo como viés a articulação entre a teoria e a prática valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital do fazer pedagógico enquanto prática social.

Dessa forma, entendemos que a formação docente comporta destacar que o aprender/ensinar e o ensinar/aprender engloba o saber, o saber ser, e o saber ensinar.

O direcionamento da pesquisa inclui-se na pesquisa narrativa com abordagem qualitativa. A narrativa possibilita os sujeitos o desenvolvimento da consciência sobre suas experiências vividas e o autoconhecimento, situando o narrador como protagonista de sua própria história. Como produção dos dados utiliza-se o memorial de formação que faz parte do gênero autobiográfico e se configura como uma escrita de si, que postula a revisitação e a interpretação das memórias de uma trajetória de vida pessoal e profissional. (PASSEGI,2008, JOSSO,2004)

A formação profissional docente constitui espaço legítimo de credenciamento para o exercício da profissão. Neste sentido entendemos os processos formativos para além da mera atividade técnica de transmissão de conhecimentos sobre o ensino, o que denota-se a real necessidade de revisitação da função e do papel do professor, além do redimensionamento dos processos formativos, notadamente da formação inicial e contínua, observando-se a importância de se articular nesta formação as dimensões técnicas, políticas, humanas e sociais.

A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

As reflexões tecidas neste estudo mostram que a formação requerida no atual contexto apontam para o paradigma reflexivo de formação do professor. Sob o aspecto da formação do professor questionamos: como promover a formação do professor com base no agir e no pensar reflexivo? Como estabelecer a articulação entre a formação do professor e o exercício docente? Os cursos de formação docente promovem através do currículo um ambiente necessário para que o acadêmico construa suas habilidades e competências profissionais com relação ao ato de aprender/ensinar? Consideramos que a formação do professor está desafiada a promover o exercício da prática crítico-reflexiva de modo a estimular o professor a ter uma postura de intelectual articulador de interações transformadora e formadora de opiniões.

O exercício da reflexão na prática docente de forma consciente é uma das competências necessárias para um fazer pedagógico que favorece a conquista da autonomia no desenvolvimento da profissionalização. A respeito disto Freire (1998) compreende que o ensino exige reflexão, como também a crítica sobre a prática, implicando no pensar certo, na dialética como um processo dinâmico. O pesquisador reafirma que ao assumir a postura crítico-reflexiva no cotidiano educativo o professor em sua trajetória formativa compreende o processo como algo inacabado e permanente.

E o que é ser reflexivo e crítico? Ser um professor reflexivo, crítico e pesquisador é segundo Brito (2007, p.89). “[...] adquirir uma postura fundamental para um fazer pedagógico produtivo.” Afirma ainda, que ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional, assim melhores condições de trabalho com o objetivo de aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão, o professor se depara com questionamentos, ou até mesmo dúvidas que muitas vezes, sem perceber, possibilitam o seu desenvolvimento profissional, ou seja, o cotidiano do trabalho docente configura-se como um espaço importante do desenvolvimento profissional (GARCIA, 2000, p. 2007).

No momento atual as pesquisas sobre a formação docente e profissionalização apontam para a compreensão de discutir a resignificação da prática pedagógica do professor como mobilizadora e produtora de saberes docentes relativos a profissão e tem a ver o aprender a ensinar como processo que se desenvolve durante toda trajetória de vida pessoal e profissional do professor configurando-se como um modelo formativo de aperfeiçoamento e atualização. .

Nóvoa (1992) contribuindo com as discussões acerca da importância dos saberes dos professores afirma “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”, o pesquisador reitera que os professores constroem maneiras próprias de ensinar de articular os saberes profissionais no desenvolvimento da formação e das práticas experienciais. Que saberes são estes? Segundo Tardif (2002) são saberes da formação, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais como base do ofício docente, saberes que promovem a profissionalização.

A PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

Na trajetória metodológica do estudo utiliza-se as narrativas, considerando a diversidade dos fatos relativos às histórias memorialísticas que provocam mudanças nas formas de como as docentes compreendem a si mesmo, a profissão e as condições de trabalho, por meio da reflexão, acontecimentos vividos por duas professoras alfabetizadoras experientes de uma escola pública de Teresina. Utiliza-se o Memorial de formação, gênero autobiográfico (escrita de si).

A formação em todas os seus níveis e dimensões é um dos elementos que promovem e mobilizam a profissionalização construindo saberes e conhecimentos da complexa e desafiante profissão (PERRENOUD, 1993) elevando o nível de reflexão e qualificação, consolidando a identidade profissional professoral fundamentando as práticas de ensino. A respeito disso as professoras experientes revelam em suas narrativas de história de vida:

Em 1974, comecei a trabalhar, logo fiz concurso e fui efetivada. Naquele tempo, não tinha quem nos orientasse, só entregavam uma turma numerosa e achavam que estávamos preparadas para o ofício. E só aí, eu vi que a teoria é uma coisa e a prática é outra bem diferente. [...] encontrei muitas dificuldades, mas não tantas como hoje [...] indisciplina-

na... desinteresse dos alunos e falta de compromisso das famílias e mais outros fatores. A prefeitura em convênio com a UFPI estava oferecendo a graduação para quem não tinha ainda e nessa eu entrei. Muito proveitosa, pois estudar já trabalhando na área foi uma das melhores coisas que aconteceu. Logo em seguida veio à especialização em alfabetização e eu também cursei. Esses momentos foram bons, porque eram todos profissionais da mesma área, além de adquirir novos conhecimentos, havia a troca de experiências. Com isso ganhávamos nós os educadores, mas também os educandos, pois estávamos sempre inovando a nossa prática pedagógica, novas metodologias iam surgindo. (Profa. EUNIR, 60 anos, mais de 40 anos de profissão).

Assumi uma sala de aula de segunda série (terceiro ano) fiquei preocupada como fazer, mas comecei a me adaptar e me acostumar em ser professora . Fiz uma interação muito boa com minhas colegas de trabalho, comecei a pedir ajuda, trocamos experiências. Participei dos PCNs, fiz o PROFA, sempre participo dos cursos de alfabetização [...] estas formações têm me ajudado bastante nas minhas práticas em sala de aula. Conclui licenciatura em Pedagogia nas séries iniciais pela Prefeitura de Teresina em parceria com a UFPI, não fiz especialização ainda por muitos motivos (doença é uma delas, pânico). [...] a formação inicial e continuada têm contribuído muito para o meu desenvolvimento, pois vivencio experiências, construo conhecimentos e compartilho novas formas de pensar e de agir. Na nossa profissão sempre teremos algo a aprender e a ensinar, pois através dos estudos podemos evoluir como profissionais e seres humanos. (Profa. FRANCINETE, tem um pouco mais de 50 anos e trabalha desde 1975 como professora).

Em suas narrativas as duas professoras enfatizam a formação na construção de saberes para o exercício da complexa e desafiante profissão docente, reforçam que os processos formativos são desenvolvidos em pares e na “práxis”, articulação teoria/ prática pautada e fundamentada na reflexão sobre si e sobre as ações do fazer docente percebendo as dificuldades, incertezas e demandas da profissão como um aprendizado que resultam da complexidade do trabalho que realizam e das condições contraditórias de exercício da profissão provocando mudanças nas práticas das professoras, sobretudo nos dias de hoje, cenário e contexto da pós-modernidade, caracterizado por exigências de atualização e qualificação assumindo um perfil político- crítico diante da realidade de ser, fazer e estar na profissão.

NOTAS CONCLUSIVAS

A partir dos objetivos, o percurso desta investigação possibilitou o reconhecimento de que a profissionalização docente se desenvolve através de movimentos não linear e depende de investimentos formativos dos professores e das instituições formadoras na construção de saberes com base na formação inicial e continuada, nas experiências pessoal e profissional e nas relações entre os pares em colaboração. Implica em conceber a profissão docente como uma dinâmica que exige e re-

quer investimentos observando fatores externos e internos que interferem no pleno desenvolvimento da profissionalização (professoralidade e profissionalismo).

Entendemos com a pesquisa que uma prática reflexiva como postula os pesquisadores estudados não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, ser reflexivo é uma maneira de ser do professor uma postura de intervenção, um comprometimento construído através de uma trajetória de vida pessoal e profissional enquanto formador de/formandos pautado na reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento e autoformação do professor

Consiste numa prática docente de qualidade com respeito a democracia, diversidade e inclusão e promoção social; o que consideramos um desafio complexo, porem uma real necessidade como exigência social levando em conta variáveis quanto as condições reais de trabalho, a formação profissional, as limitações pessoais do professor e de alunos, as diversidades e as adversidades do saber docente; devendo ser esta a postura dos professores reconhecedores da importância e relevância do contexto da sala de aula como aquele que possibilita a efetivação de um exercício docente que acredita na transformação social.

Entende-se, que o desenvolvimento do estudo afetou todos os envolvidos, de modo pessoal e profissional, pois este se constituiu uma caminhada de muitas contradições e incertezas, mas de muito aprendizados.

No entendimento que a formação profissional docente deve ser vista como um processo contínuo mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos, é preciso haver uma articulação entre a formação inicial e permanente em que o docente deve ser visto como um profissional, não como um simples cumpridor de tarefas estabelecidas sem questionar e refletir sobre si, sobre seu fazer docente, sobre o contexto que atua e sobre a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. O professor e o seu desenvolvimento profissional superando a concepção do algoz incompetente. Cadernos SEDES, 44. ABR. 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Atica, 1998.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, B. M. Formação de professores: reflexões sobre o aprender a ensinar. Educação práticas sócio educativas e formação de professores. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina/ Maria Vilani Cosme de Carvalho (Org): Teresina: EDUFPI, 2007.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os Professores e a sua formação. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1999.

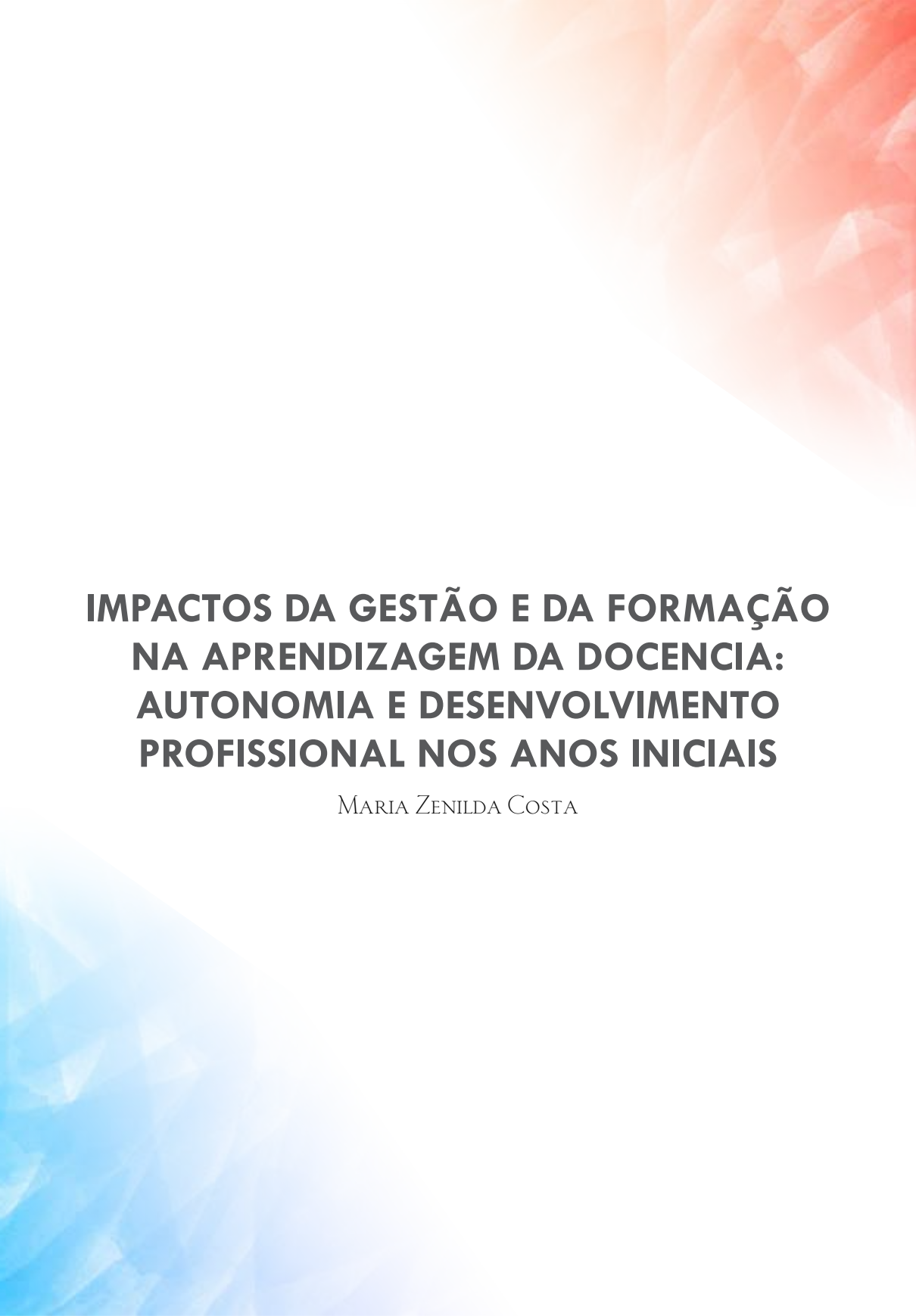
_____. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner how professionals think in action. New York: Jossey-Bass, 1983.

VEIGA, L. P. A. (Org.) Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas: Papiros, 1998.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



**IMPACTOS DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO
NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NOS ANOS INICIAIS**

MARIA ZENILDA COSTA

IMPACTOS DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ANOS INICIAIS

Maria Zenilda Costa

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Ceará - maria.zenilda@uece.br

Resumo

O presente estudo tece reflexões em torno da relação entre as práticas de gestão e da formação na aprendizagem da docência. A questão central indaga ao professor que foi bolsista de pesquisa na graduação em Pedagogia, em que eventos da prática pedagógica consegue se perceber enquanto sujeito produtor de conhecimento. O objetivo da pesquisa buscou investigar os cenários da prática pedagógica nos anos iniciais, em relação com os aspectos da gestão, dos programas de formação e da pesquisa. Com base na pesquisa qualitativa, o estudo reuniu quatro professores dos anos iniciais para selecionar e refletir sobre cenas da sala de aula. Aprendizagem, políticas de gestão da formação e pesquisa constituíram categorias teóricas que nortearam a análise dos dados. Os resultados indicam que é preciso garantir tempos de aprendizagem em colaboração no sentido de ampliar a valorização da carreira docente.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Políticas de gestão da formação. Autonomia.

1 Introdução

Atualmente observamos a gradativa diminuição do investimento nas universidades públicas no que diz respeito à formação inicial de professores dos anos iniciais em cursos de licenciatura, particularmente nos cursos de Pedagogia. Dentre as políticas de gestão da formação que frequentemente temos observado nos municípios do interior cearense, tem sido a oferta de cursos de Pedagogia em universidades públicas e particulares na modalidade “educação à distância” e aos finais de semana, desvinculados dos programas de pesquisa.

Mizukami et al. (2010) confirma que na América Latina, a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada, sendo que a maior parte do financiamento para a formação é destinado à capacitação em serviço, atrelado ao paradigma tecnicista. Nesse contexto, no qual as políticas de gestão exercem o papel de centralizador da formação docente pelo viés das avaliações externas, qual o lugar da autonomia docente? Existem espaços/tempos de aprendizagem da docência nos quais o professor se percebe enquanto sujeito ativo e produtor de conhecimentos? Qual o sentido da pesquisa no desenvolvimento

profissional docente?

Neste sentido, o presente estudo buscou investigar os cenários da prática pedagógica nos anos iniciais, em relação com os aspectos da gestão, dos programas de formação e da pesquisa. Com base na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), o estudo reuniu quatro professores dos anos iniciais que tiveram formação em Pedagogia na universidade pública com experiência em prática de pesquisa enquanto bolsistas de iniciação científica e monitoria. Esses professores aceitaram o desafio de selecionar cenas da sala de aula nas quais identificassem práticas pedagógicas sob o domínio da gestão, da formação e outras ações motivadas pela sua autonomia; produzindo registros escritos de suas reflexões, destacando o papel de sua formação para a pesquisa nesse oblíquo panorama da prática educativa dos anos iniciais.

2 Desenvolvimento

O estudo de Demo considera que aprendizagem não é simplesmente transferência de informação (DEMO, 2006). No caso dos programas de formação docente, o próprio modelo da aula como repasse de conteúdo se apresenta como treinamento que desse modo não responde aos dilemas na sala de aula. A formação continuada como treinamento, tem sido disseminada entre os professores, concebida “sob várias formas: aperfeiçoamento; desafio a ser enfrentado; oportunidade de certificação; ampliação de horizontes; capacitação; momento significativo para a vida pessoal e profissional, dentre outros” (COSTA; LIMA; ALVES, 2012).

A pesquisa enquanto princípio formativo conforme preconiza Demo (2003, 2006), implica na conseqüente ampliação de espaços para mais aprendizagem e menos aula na perspectiva instrucionista. Um dos primeiros aspectos identificados nessa **política de gestão da formação docente** consiste nas “enormes diferenças entre exigências expressas por formuladores de políticas educacionais e condições de efetivação nas instâncias locais” (FARIAS; RABELO, 2009, p. 60). Em certos cenários, a implantação dessas metas externas se traduziu em retrocessos. A ausência dos professores como sujeitos que poderiam ser inseridos nos debates para composição das propostas de formação; os pacotes “despejados” nos sistemas de ensino e a falta de preparo desse grupo para realização dessas reformas são alguns aspectos identificados nessa conjuntura.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (**PAIC**) foi implantado pelo

governo do Ceará em 2007 e ampliado em 2011. A formação continuada do PAIC seguiu o modelo instrucionista de repasse de uma “rotina” a ser seguida de modo linear. O **discurso da competência** toma corpo na formação docente, no qual “a lógica do ensino é substituída pela lógica do treinamento”. O professor é cobrado a desenvolver competências e habilidades para que o aluno aprenda o que está prescrito no currículo constituído pelos descritores das avaliações externas (BATISTA, 2005).

Com base o **conceito de ensino desvinculado da pesquisa**, ainda que haja uma busca pela concretização do ensino na perspectiva democrática e dialógica, a escola continua submetida ao modelo bancário de educação, quando ensinar significa dizer, e aprender consiste em absorver. No tocante ao conceito de pesquisa como elemento essencial à formação e ao trabalho docente Pedro Demo (2003) tem sido referência na defesa da união entre pesquisa e trabalho docente, rompendo com a ideia do distanciamento entre o lugar da pesquisa e do ensino.

Conforme estudo de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012, p. 118) enquanto a pesquisa acadêmica se preocupa com a “acumulação de conhecimento”, a proposta de formar professores pesquisadores consiste em um “meio de produzir a autonomia do professor”. Ensaia a superação entre quem produz o conhecimento e quem mobiliza esse conhecimento a ser ensinado. O **Plano Nacional de Educação** aprovado para o período de 2014 a 2020 traz uma série de garantias para subverter essa norma do treinamento (BRASIL, 2014). Convém desenvolver uma permanente postura investigativa com os professores no sentido de observar os avanços e retrocessos do desenvolvimento profissional.

3 Resultados e discussão

Os dados evidenciaram os professores como sujeitos ativos na construção de conhecimentos práticos a respeito do impacto das normas da gestão e da formação continuada sobre a autonomia como reflexo de aprendizagem da docência. Os relatos dos professores sobre as cenas da sala de aula evidenciam que a postura de autonomia se mostra nas interações sobre o trabalho, servindo tanto para expandir os conhecimentos quanto para fazer uma avaliação da prática pedagógica.

Por outro lado os professores relataram que no dia a dia da sala de aula ocorre uma série de situações que são realizadas para atender às normas da gestão.

Dentre essas normas, algumas interferiam no tempo pedagógico dos alunos, nem sempre de modo proveitoso. Essas intervenções mostram que a falta autonomia está também presente na gestão da escola, uma vez que a decisão inicial em relação a essas intervenções parte da Secretaria da Educação, corroborando o estudo de Farias e Rabelo (2009) sobre a reprodução das ações pelas equipes da gestão local, dependentes das políticas externas.

O ensino mecânico evidencia uma formação da mesma natureza. Os professores observam que vivenciam situações em que a formação consiste no treinamento para aplicação de um jogo em sala e a gestão da escola segue a sequência de controle do professor na conformação com a execução da atividade. De acordo com Demo (2006, p. 64), “é preciso descolar o professor desse modelo reprodutivo para um perfil de eterno aprendiz, traduzido em uma aprendizagem dinâmica, permanente, todo dia, toda hora, em qualquer tempo e lugar, como condição de vida e de sentido da vida”.

Tal como a gestão, as orientações da formação também são concebidas pelos professores como entrave ao desenvolvimento da autonomia na sala de aula. Por outro lado, é visto como ação necessária, para que haja um “norte”; uma estrutura curricular que oriente principalmente aqueles professores que estão iniciando a profissão docente.

A aprendizagem colaborativa, ao contrário, quando mescladas na formação continuada juntamente com o interesse do professor resulta na construção de conhecimentos práticos, o que corresponde ao que uma professora denominou de “práticas pedagógicas mais inovadoras”, sempre evidenciando, porém, as contradições da precarização das políticas de formação. Ao final de uma etapa de formação do PAIC, os professores esperam um retorno por parte dos formadores a respeito da produção de portfólios. Além dessa ausência de resposta às atividades realizadas, ocorreu, porém, que houve ainda mais redução da oferta dessa formação, com a participação apenas de um pequeno grupo de professores.

Observamos que na oferta de formação continuada enquanto modelo de treinamento, existem possibilidades da construção de conhecimento com os professores na produção de portfólios e consequente *feedback* por parte dos formadores. O estudo de Nascimento e Melo (2005) explicita, entretanto, que essas formações consistem na precarização da formação continuada que, assim como a formação ini-

cial, gradativamente vem sofrendo redução de investimentos. Consequentemente, não há tempo suficiente para o desenvolvimento da postura investigativa que gera os espaços de autonomia na sala de aula.

A autonomia é construída no embate dos argumentos, quando o professor apreende os desafios como “oportunidades de aprendizagem”. A troca de saberes, os estudos e questionamentos que nascem dos problemas da sala de aula são características da postura investigativa que os professores constroem enquanto sujeitos do seu desenvolvimento profissional. A professora que foi bolsista de monitoria destaca a leitura e a busca de recursos didáticos para as aulas como formação para a pesquisa que incidiu na sua prática docente. Neste sentido, a natureza do ensino convida o professor a mobilizar diferentes saberes, tendo em vista construir um conhecimento específico, situado no contexto heterogêneo da sala de aula (TARDIF, 2002).

Os resultados desse estudo conduzem à compreensão de que a condição do professor constitui pensar a forma e o conteúdo do seu ofício. As reflexões sobre as cenas da sala de aula evidenciam que a variação do grau de autonomia oscila consideravelmente dependendo das concepções que os setores da gestão, da formação e o próprio professor têm sobre a função dessa profissão no sistema educacional.

Os professores identificam a sua relativa autonomia: ora o professor age de acordo com as regras pré-estabelecidas. Em outro momento, o docente precisa forjar espaços e tempos para pensar e fazer com que os alunos pensem outros conteúdos, que não estão ali pré-determinados. O processo de criação da teoria prática constrói argumentos vinculados aos eventos em ação e são compartilhados entre pares. Por vezes não escapa ao conflito, ao dissenso, próprio da natureza de colaboração no labor docente. Ampliar as condições de autonomia do professor em contexto de aprendizagem colaborativa é condição para a valorização do magistério.

4 Considerações finais

A formação inicial para a pesquisa cumpre seu papel quando se enfatiza a formação do docente que questiona, investiga e reflete criticamente a realidade da prática pedagógica. Como a inserção nos projetos de pesquisa não é universalizada na formação inicial é urgente que a formação continuada cumpra seu papel de realmente continuar a insistir nas parcerias entre professores, formadores e pesquisado-

res, tendo em vista o permanente debate situado nas cenas da sala de aula. Existe a necessidade de construção de mais autonomia para o professor. E as políticas educacionais precisam pensar em meios que favoreçam o processo de formação dentro das próprias escolas; espaços por excelência de aprendizagem. É nela que estão os problemas e é dela que devem partir as propostas de solução.

O que está em jogo, porquanto, é o fortalecimento do que se concebe enquanto pesquisa que viabiliza a construção dos dispositivos de criação da docência na formação continuada que conceba o espaço de trabalho como lugar da produção de conhecimento. Os programas de formação até que são vistos pelos professores como ambiente em que é possível mobilizar as ferramentas da postura investigativa. É preciso, entretanto, garantir tempos de aprendizagem em colaboração pela constituição dos grupos de estudos por interesses. A investigação apresentou elementos que nos põe frente à expectativa quanto ao alcance das propostas presentes no Plano Nacional de Educação (2014 a 2020) para o desenvolvimento profissional que valorize a carreira docente e conseqüente manutenção e ampliação dos direitos já conquistados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Judenildes Guedes. O “consenso” e as inovações educacionais: as reformas que não tomam forma. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades e, transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 193

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L.; ALVES, F. C. A memória como elemento de (auto) formação docente. In: FARIAS, I. M. S. de; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. **Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 49

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006

FARIAS, I. M. S. de; RABELO, Clotenir Damasceno. Políticas de formação do-

cente e gestão local: democratização dos processos decisórios? In: SALES, J. A. M. de; BARRETO, M. C.; FARIAS, I.M.S. de. (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 59

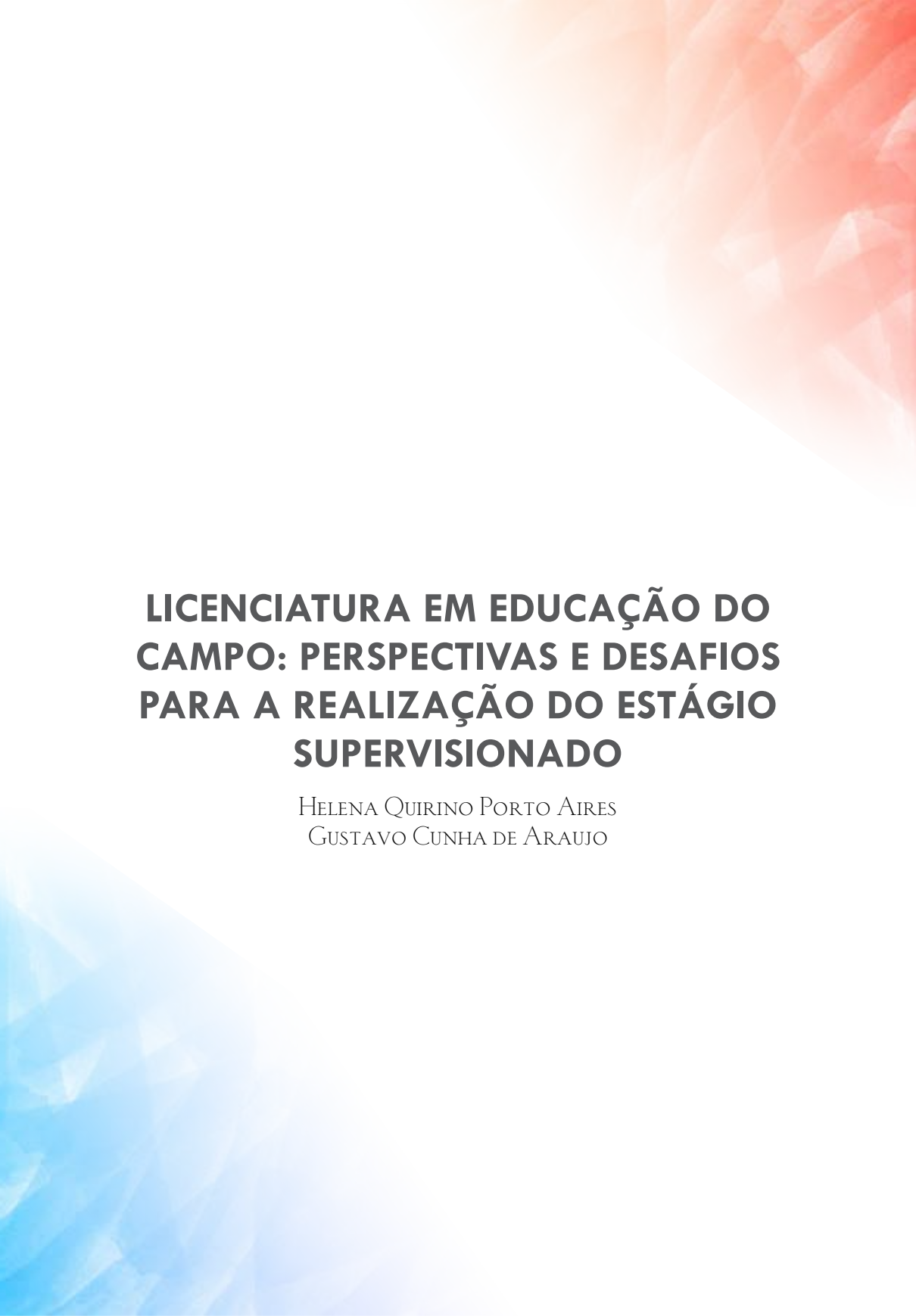
LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus 2012. p. 107

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUSFCar, 2010. p. 203.

NASCIMENTO, Ilma Vera do; MELO, Maria Alice. Programas especiais de formação de professores: uma base sólida para a formação docente? In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 230

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

HELENA QUIRINO PORTO AIRES
GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Helena Quirino Porto Aires

Mestre em Educação

Universidade Federal do Tocantins – UFT

hequiririno.uft@mail.uft.edu.br

Gustavo Cunha de Araújo

Mestre em Educação

Universidade Federal do Tocantins – UFT

gustavo.araujo@uft.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar os desafios enfrentados pelos professores e alunos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, na Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis na disciplina de Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado Curricular é uma disciplina que compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor e constitui-se em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão. Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso, parte que trata sobre o Estágio Supervisionado. Os resultados indicam que há muitos desafios para a realização do Estágio Supervisionado acerca da Licenciatura em Educação do Campo. E para superação desses desafios requer a elaboração de uma proposta de estágio conjunta entre a instituição formadora e a escola no sentido de garantir ações que venham atender os diversos sujeitos e principalmente os da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Licenciatura em Educação do Campo; Desafios.

1. Introdução

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista das lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação que atenda as necessidades e especificidades dos povos que vivem no e do campo. Dessa forma, o curso funciona por meio da proposta da Pedagogia da Alternância, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em espaços diversos denominados Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Um ponto crucial do curso de Licenciatura em Educação do Campo se diz

respeito ao Estágio Supervisionado, que é uma experiência nova para os professores e estudantes, tendo em vista ainda a dinamicidade do curso. O Estágio é entendido como eixo articulador da produção do conhecimento em todo o processo de desenvolvimento do currículo do curso, em que baseia-se no princípio metodológico de que as competências profissionais implicam por em prática os saberes adquiridos, quer na vida acadêmica, quer na vida profissional e pessoal. (PICONEZ, 2012, p.14) assinala que o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação no sentido da formação do conceito de unidade. São elementos indissociáveis no fazer docente.

Sob esses aspectos Pimenta (2009) menciona que os estágios nos cursos de licenciaturas oportunizam que os futuros educadores compreendam a complexidade das práticas institucionais, bem como das ações praticadas pelos profissionais e que são meios necessários para a inserção profissional.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa em que foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso, parte que trata do Estágio Supervisionado em Educação do Campo, bem como as experiências dos professores e alunos durante a realização do Estágio I.

2. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo e o Estágio Curricular Supervisionado

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Artes e Música surgiu a partir das lutas dos movimentos sociais para atender a população do campo. Visto que, faz-se necessário formar profissionais para responder às especificidades do campo e atender à demanda de educação básica.

Para atender a demanda dos povos do campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado por meio da proposta da Pedagogia da Alternância no sentido de garantir a articulação do processo de ensino aprendizagem-Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Assim, a alternância como estratégia curricular possibilita a sistematização dos tempos educativos que estão intensamente interligados - TU/TC. Nesse sentido, Molina (2015) ressalta que os cursos também preparam educadores para além da sala de aula, atuar nos processos de gestão es-

colares e nos processos de gestão comunitários. De acordo com PPC (2013), as atividades tempo-universidade são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo comunidade constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina teórica-prática do processo de ensino e aprendizagem e constitui-se como componente curricular obrigatório para todos os graduandos do Curso de Licenciatura, configurando-se como vivências profissionais necessárias à formação acadêmica, destinadas a propiciar ao graduando a aprendizagem de aspectos que contribuam para sua formação profissional.

Vale destacar que o estágio nas licenciaturas diferencia-se daqueles dos cursos de Bacharelado, uma vez que direciona e prepara o estudante para futuros educadores, ou seja, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias (BIANCHI, 2005). Contudo, Barreiro (2006, p.53) ressalta que muitas das preposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas, em especial no tocante à formação dos educadores. E no que refere a formação de professores para a Educação do Campo essa realidade do distanciamento fica mais evidente, vez que as leis que regulamentam o estágio se quer menciona algo acerca dessa modalidade de ensino.

No Estágio I, que ocorre no 5º período do curso de Educação do Campo, a carga horária total é de 60 horas, sendo 45 horas dedicadas à teoria – leituras de textos em sala de aula, orientações com professores entre outros – e 15 horas voltadas para a prática – estágio nas escolas. Nesse momento, o aluno deverá realizar estágio de observação da gestão da escola, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Ao contrário do Estágio I, no estágio II o aluno deverá cumprir um total de 90 horas, sendo, nessa fase, totalmente integrada à prática. Também, nesse momento, deverá ser feito o estágio de observação em regência no ensino fundamental, além de estudo dirigido com fundamentação teórica, reuniões com o professor de estágio, além do Relatório Parcial dessa etapa. Contudo, no estágio III, a carga horária também aumenta: 120 horas dedicadas à prática, que deverá ser realizada no ensino médio, a partir da observação e regência. Nessa etapa, o aluno deverá também realizar estudos dirigidos com fundamentação teórica e reuniões com o professor orientador do estágio, além do relatório. No último estágio, que ocorre no último

período do curso de Educação do Campo – 8º período, os alunos terão que realizar um projeto de intervenção na escola que realizarão o estágio. Tal intervenção precisa estar relacionada à área de artes, em consonância com as práticas pedagógicas de educação do campo, que deverá corresponder a uma carga horária de 70 horas prática e 65 horas teórica.

Nesse sentido, o Colegiado do curso montou uma equipe de professores responsáveis para a organização da realização do Estágio. Apesar da UFT ter as Diretrizes nº n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, foi proposto e elaborado pelos professores as diretrizes para o curso de Licenciatura em Educação do campo para nortear a realização do estágio, uma vez que as diretrizes de 2008 não levou em consideração as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo.

Para elaborar tal proposta observou-se a concepção de educação do campo, os sujeitos, a localidade das instituições de ensino e a proposta de Educação do Campo. Teve-se como ponto de partida a base legal apontada pela Lei de estágios, 11788/2008 e as resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e a Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 13, 3º parágrafo, o Estágio Curricular Supervisionado será desenvolvido a partir do quinto período do Curso Educação do Campo com carga horária de 405 (quatrocentos e cinco horas).

3. Desafios enfrentados para a realização do Estágio Supervisionado I no curso de Educação Campo

Um dos pontos destacado nas Diretrizes do Estágio (2016) é que o Estágio Curricular Supervisionado poderá ser realizado em escolas com sede em área urbana, desde que a turma atenda pelos menos 1/3 de alunos que residem no campo, pois as escolas localizadas no campo não são suficientes para atender a demanda de alunos do curso. Quanto a essa questão, muitos questionamentos foram levantados, no sentido se as escolas da sede na cidade teriam uma proporção de alunos do campo; como realizar estágio em escolas da cidade; se curso é destinado para a educação do campo entre outros. Após o diagnóstico foi constatado que as escolas da área urbana atendem bem mais que 1/3 de alunos do campo.

Além dessa questão, o curso de Educação do Campo tem as especificidades

de realizar estágios nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na disciplina de Arte. Isso foi um dos desafios enfrentados pelos professores e pelos alunos, pois nem todas as escolas contemplam os dois níveis de ensino. Assim, alguns alunos tiveram que estagiar em duas escolas.

Outro ponto a ser observado no estágio foi acerca do preenchimento dos formulários, pois além das dificuldades dos alunos em seu preenchimento, alguns tiveram que preencher dois formulários em função da realização de estágio em duas instituições de ensino. E como alguns são de municípios distantes, isso foi um dos desafios enfrentados por eles, no sentido de colher assinatura dos diversos profissionais – direção das escolas, professores de Arte, professores orientadores do estágio, direção do campus da UFT – que são exigidos nos formulários.

Mais um desafio enfrentado pelos alunos foi a realização do estágio na disciplina de Arte, pois esta acontece somente uma vez na semana e às vezes na segunda-feira ou sexta-feira. E quando esses dias são feriados ou acontece algum evento na escola, impossibilita a realização do estágio, demandando mais tempo para a sua efetivação no tempo comunidade. Nesse sentido, o colegiado reorganizou o espaço entre o Tempo Universidade e Tempo Comunidade, deixando um tempo maior nesse último para facilitar a realização do estágio.

É importante assinalar que o professor orientador do estágio é responsável por uma proporção de até 10 (dez) estagiários para o trabalho de orientação e avaliação dos estágios. Isso também é desafio para os professores realizar o acompanhamento das atividades dos estagiários nas instituições de ensino em vários municípios. Essa questão requer uma logística/recursos financeiros para esse atendimento, em virtude de atendermos alunos de aproximadamente a 700 km de distância. Nesse sentido, (BARREIRO, 2006 p.60) ressalta que:

[...] a importância da relação interinstitucional e da mediação do professor-supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas, e que, a partir de vivências e experiências, ele possa ir construindo a sua própria prática.

Essas considerações são fundamentais para o processo de realização do estágio, principalmente no que tange a formação de professores para atuar na da educação do campo. Nesse sentido Barreiro (2006) complementa que as supervisões dos estágios compartilham experiências e emoções diante de determinadas situações e dificuldades e, que esses problemas enfrentados pelos professores e alunos propiciam o aprimoramento da capacidade de avaliar e implementar ações que possibilitam minimizar certos problemas. .

4. Considerações Finais

O Estágio Supervisionado no curso de Educação do Campo é uma disciplina que possibilita a construção de diversos saberes e que estes proporcionam aos futuros educadores a lutar por uma educação do campo que possa não só levar os conhecimentos aos sujeitos, mas fomentar a produção de conhecimentos inerentes às formas de viver e produzir no campo, envolvendo os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Vale destacar que a universidade tem vários desafios para a efetivação do curso de licenciatura em Educação do Campo pelo sistema de alternância, vez que esse tipo de educação requer uma logística e orçamento para o seu funcionamento a contento. E no que diz respeito à realização do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo há muitos desafios a ser superados, como: Falta de recursos financeiros para acompanhamento dos estágios nas instituições de ensino; organização do curso em Tempo Universidade e Tempo Comunidade; atendimento de alunos de vários municípios, logística entre outros. Assim, para que o estágio se realize a contento, se faz necessário muito compromisso de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente das instituições de ensino envolvidas.

Portanto, para superação desses desafios enfrentados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT em Tocantinópolis, demanda a elaboração de uma proposta de estágio conjunta entre as instituição formadora e a escola no sentido de garantir ações que venham atender os diversos sujeitos, principalmente os da Educação do Campo.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2008.

BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. Orientação para estágio em licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, Mônica. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

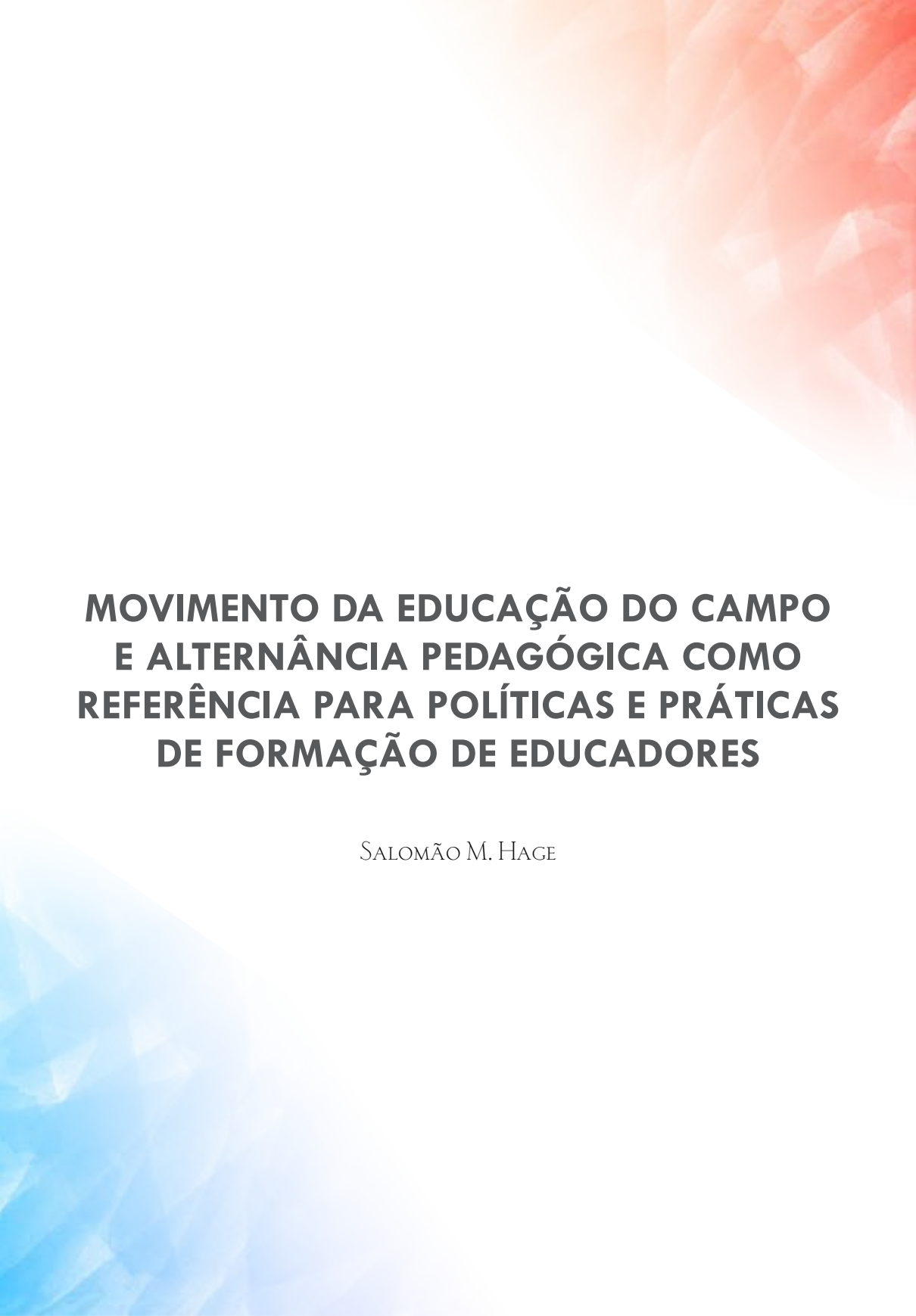
PARECER CNE/CEB, n. 35/2003. **Dispões sobre as normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

TOCANTINS. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, 2013.

_____. DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES VISUAIS E MÚSICA. Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, 2016.



**MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
E ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO
REFERÊNCIA PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS
DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

SALOMÃO M. HAGE

MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO REFERÊNCIA PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

HAGE, Salomão M. (UFPA)¹

Resumo: Este artigo apresenta e analisa o protagonismo do Movimento de Educação do Campo para enfrentar as adversidades resultantes da precarização das condições de vida, de trabalho e da educação nos territórios rurais e avançar na garantia do direito à educação de qualidade social aos sujeitos do campo, destacando a Alternância Pedagógica enquanto referência para a formulação de políticas e práticas de formação inicial e continuada dos educadores do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais, Formação de Educadores. Alternância Pedagógica.

Introdução

As referências que constituem o artigo foram produzidas a partir dos estudos que desenvolvemos no âmbito da Rede Universitas/Br por meio do Sub-projeto 7, sobre as políticas de expansão da educação superior do campo considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso, advindas da Reforma do Estado brasileiro; e no âmbito do Observatório da Educação Superior do Campo (OBE-DUC) vinculado a CAPES, sobre os processos contra-hegemônicos de formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias, refletindo sobre as transformações que desencadeiam no mundo do trabalho e nas escolas de Educação Básica do campo.

Os estudos referidos se inserem entre as frentes de atuação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), com vínculo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará. E, as referências que ora apresentamos, de forma mais ampliada, resultam de estudos que buscam compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo

1 Doutor em Educação pela PUC/ SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum paraense de Educação do Campo. salomao_hage@yahoo.com.br

para assegurarem na prática o seu direito à educação, uma vez que nos marcos regulatórios vigentes, a Educação do Campo se encontra reconhecida enquanto política pública de Estado, devendo ser assegurada em nível de educação básica e superior aos povos do campo (HAGE et al, 2015).

A metodologia utilizada envolveu investigação bibliográfica e documental, realizada por meio de levantamento e estudo de textos, artigos, Dissertações e Teses, publicações em periódicos e Internet; assim como da legislação vigente e dos programas e experiências governamentais voltadas para o atendimento à educação do campo, e em especial para a formação de educadores nos territórios do campo.

A seguir apresentamos o Movimento da Educação do Campo, suas lutas e conquistas na legislação e no âmbito das políticas educacionais e destacamos as contribuições da Alternância Pedagógica enquanto referência para as políticas e práticas voltadas para a formação dos educadores do campo.

1. Movimento da Educação do Campo: protagonismo e desafios para transformar o campo num território de direitos

No final dos anos de 1990 os movimentos sociais e sindicais do campo protagonizam um processo de mobilização no país, com forte expressão nos estados e em alguns municípios, articulando as lutas pelo direito a terra e à educação, para enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo; processo esse que se reconhece nacionalmente como Movimento de Educação do Campo e no Estado do Pará, como Movimento Paraense de Educação do Campo.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo inicialmente desempenhou um papel de relevo no embate contra a reedição das políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo. (...) A primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 em Luziânia/Goiás, também constituíram marcos históricos dessa articulação nacional no processo de afirmar o direito daqueles povos à educação, ao reivindicar que a educação do campo

fosse assumida como política pública. (II CNEC, 2004)

A partir de agosto de 2010, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, com autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo.

Integram o FONEC representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB; Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA's; Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo; Estudantes e Professores de Universidades Públicas brasileiras, com destaque para aquelas que ofertam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O FONEC intenciona garantir que as políticas públicas a serem efetivadas sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, ao contribuir com a melhoria da educação no meio rural e superação do processo histórico de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (FONEC, 2010, p.1).

Como parte do próprio Movimento de Educação do Campo, o FONEC se fortalece com os espaços de mobilização construídos em torno das lutas pelo território e pela Educação do Campo no contexto atual, a exemplo: do "Abril Vermelho", em que os militantes do MST marcham em todo o país denunciando o descaso do governo com a reforma agrária, dos acampamentos de juventude, dos congressos estaduais e nacionais e dos encontros dos Sem Terrinha e das Cirandas Infantis; dos *Gritos da Terra Brasil*, das *Marchas das Margaridas*, dos *Festivais de Juventude Rurais* e das *Jornadas de Luta pela Reforma Agrária*, protagonizadas pela CONTAG; dos *Chamados da Floresta* como parte da luta do movimento extrativista da Amazônia e do Brasil, liderados pelo Conselho Nacional das Populações Extrativistas - CNS; da *Macha em defesa da Pesca Artesanal do Brasil*, liderada pelo Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais; dos encontros Nacionais e Regionais das Licenciaturas em Educação

do Campo; da Marcha das Mulheres Negras: contra o racismo, a violência e pelo bem viver; e do Encontro Nacional Unificado dos Trabalhadores e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, que reuniu organizações de distintos grupos sociais, etnias e movimentos agrários de todo o Brasil, para lutar por Terra, Território e Dignidade.

Na Amazônia Paraense, articulando-se a essa mesma dinâmica, os movimentos sociais, sindicais e organizações representativos das populações que vivem do trabalho no campo, em articulação com as universidades públicas e com setores do poder público estadual e municipal, vêm demarcando o seu espaço de militância, com vistas a impactar na estrutura agrária local e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza.

Esses mesmos sujeitos coletivos entrelaçam e fortalecem os fios da rede que se forma através do *Movimento Paraense por uma Educação do Campo*, que tem no *Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC* sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de educação, de desenvolvimento e de sociedade.

O esforço coletivo do Movimento de Educação do Campo em nível nacional e estadual tem resultado na criação de marcos legais desde meados dos anos de 1990, onde as especificidades culturais, ambientais e econômicas dos sujeitos do campo ganham relevo; os quais se referenciam pela perspectiva de romper com o conceito de *educação rural* e, conseqüentemente, com o projeto de desenvolvimento ao qual está subordinada, e de afirmar o conceito de *educação do campo*, formatado nesse processo com uma nítida demarcação ideológica que se posiciona contrária ao modelo de desenvolvimento hegemônico praticado no campo.

Segundo Caldart (2015. p, 4), os objetivos e sujeitos coletivos que deram origem à Educação do Campo exigiram, desde o início, uma visão de totalidade, vinculada a uma base de análise sólida previamente construída por esses sujeitos, entendendo não ser possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que tem implicações sobre o projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A educação do campo, portanto, se fundamenta em outra concepção de cam-

po e busca contribuir com a construção de um modelo de desenvolvimento incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para se viver e trabalhar, assim como de educação, entendida enquanto direito humano e reconhecida enquanto política pública na legislação educacional vigente, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

Os documentos legais de âmbito nacional que pautam a Educação do Campo de forma mais específica são apresentados a seguir, eles são importantes para o processo de efetivação da educação enquanto direito humano nos territórios rurais.

A **Resolução CNE/CEB nº 01/2002** foi aprovada a partir de um intenso debate com os movimentos e organizações sociais do campo, envolvendo a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, MEC, CONSED, UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e de organizações não-governamentais. A sua aprovação evidencia que uma importante parte do aparelho estatal e de variados segmentos sociais compreenderam que os sujeitos do campo têm direito a uma educação escolar que, sem negar o saber mais geral acumulado pela humanidade ao longo da história, deve estar intimamente vinculado aos seus modos de ser e de viver, contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia.

A **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**, ao estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, enfatiza o papel dos entes federativos e o regime de colaboração como fundamentais à oferta de educação de qualidade aos sujeitos do campo nas próprias comunidades onde vivem, oferecendo referência para o enfrentamento da política de Nucleação vinculada ao transporte escolar que avança no sentido de fechar as escolas do campo e submeter as crianças, adolescentes, adultos e jovens a jornadas cruéis de deslocamento contínuo, sob condições degradantes no percurso que precisam realizar entre a casa-escola-casa.

O **Parecer CNE/CEB nº 1/2006** reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), resultante de um longo processo de diálogo entre os proponentes da Pedagogia da Alternância, os CEFAs, e os órgãos responsáveis pelos sistemas públicos

de ensino, que culmina com o reconhecimento da aplicação dessa experiência pedagógica como alternativa viável à oferta da Educação Básica aos sujeitos do campo, oportunizando aos CEFAs a certificação dos estudantes neles matriculados.

A **Lei nº 11.947/2009** que estabelece que o mínimo de 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE deve ser utilizado na aquisição de produtos da agricultura familiar, constituindo-se num importante instrumento de melhoria da qualidade da educação no meio rural, ao favorecer aos estudantes o acesso à alimentação saudável, com alimentos próprios da cultura alimentar local, valorizando a produção de base familiar e oportunizando aos trabalhadores do campo ampliar sua geração de renda com a venda de seus produtos.

A **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assume a Educação do Campo como uma das modalidades da Educação Básica, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (Art. 27). Esse documento ratifica, para as populações rurais, as adequações necessárias à Educação, estabelecidas pela LDBEN de 1996 no Artigo 28; e estabelece, em seu Art. 36: que a identidade da escola do campo deve ser definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos.

O **Decreto de nº 7.352/2010**, assinado pelo presidente Lula da Silva, atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado, ao estabelecer que a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do meio rural, e que sua oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre todos os entes federados, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE e o disposto em seus próprios artigos.

A **Lei nº 12.960/2014**, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, altera a atual LDB, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino no que concerne ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, manifestação essa, que deverá tomar em consideração a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Essa legislação se aplicada devidamente pode se constituir num instrumento importante pra fazer barrar a ação incon-

sequente de gestores públicos municipais e estaduais de fechamento das escolas do campo, especialmente daquelas localizadas nas pequenas comunidades rurais e que, em grande medida, constituem-se no único equipamento público presente nessas comunidades.

O esforço coletivo empreendido pelo protagonismo dos movimentos sociais e fortalecido com a definição dos marcos regulatórios explicitados impacta no reconhecimento da educação dos povos do campo como direito ainda por ser efetivado plenamente e proporciona a criação e desenvolvimento de projetos e programas voltados especificamente ao segmento social e que afirmam a diversidade socioterritorial da educação do campo.

Os programas apresentados a seguir são resultantes do processo de mobilização em discussão nesse artigo, eles têm sido implementados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário através da articulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo.

- **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA** – instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de abril de 1998 pela Portaria nº 10/98 e incorporado ao INCRA em 2001. Em 2010, com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, assume o caráter de política permanente. Oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.

- **PROJOVEM Campo Saberes da Terra** – instituído por meio da Resolução nº 11, de 16 de Abril de 2014 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação. Oferece escolarização aos agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

- **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo - PROCAMPO** – instituído por meio da Resolução nº 06 de 17 de Março de 2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação. Oferece cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas IES públicas de todo o país, voltados à formação de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio nas escolas rurais.

- **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO** – instituído em Março de 2012 por meio da Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013 do Ministério da Educação. Constitui-se no conjunto de ações articuladas que podem ser acessadas pelos estados, municípios e Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios na implementação da política de educação do campo, visando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo. A seguir apresentamos os programas implementados no âmbito do PRONACAMPO, por eixo de intervenção (MEC/SECADI, 2015):

Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas: PNLD - Campo (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE - Temático (Programa Nacional de Biblioteca da Escola), Programa Escola da Terra, Programa Mais Educação – Campo, Inclusão das Escolas dos CEFFAS no FUNDEB.

Eixo 2 - Formação de Professores: PROCAMPO, Universidade Aberta do Brasil – UAB, PIBID/Diversidade, PDE Interativo, Observatório da Educação/Programa de Extensão Universitária – PROEXT.

Eixo 3 - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica: PRONATEC – Campo, EJA Saberes da Terra.

Eixo 4 - Infraestrutura Física e Tecnológica: Construção de Escolas, PROINFO-Campo (Inclusão Digital), PDDE – Campo, PDDE – Água, Luz para Todos, Caminhos da Escola (Transporte Escolar).

Os estudos que realizamos sobre a Política de Educação do Campo no Pará revelam que apesar de ser muito amplo o universo de programas e as ações do PRONACAMPO, disponíveis às redes estaduais e municipais via PAR para o acesso de gestores e técnicos das secretarias e escolas do campo por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), existem determinados impasses que dificultam o acesso e a implementação das políticas no estado e nos municípios paraenses.

No âmbito das Secretarias Municipais e Estadual, entre os principais impasses destacamos: a falta de conhecimento dos programas por parte dos gestores e técnicos, indefinição das prioridades educacionais, e, quando do envolvimento de

determinados programas com recursos financeiros, as escolas e as próprias gestões municipais e estadual, apresentam limitações para exercitarem a gestão democrática, com a participação de representantes de diversos seguimentos, situação que se configura como exigência para o acesso a determinados Programas (HAGE et al, 2014, p. 33).

Essa realidade tem levado o FONEC a apresentar posicionamento crítico ao formato e à lógica de formulação do PRONACAMPO, em um aspecto reconhecendo que a amplitude e abrangência dos programas e de suas ações podem vir a ter impactos significativos nos rumos da Educação do Campo, entretanto, em outro, adverte, que a forma como as ações têm sido implementadas, em que o MEC privilegia os demais entes federativos como interlocutores, institucionalizando cada vez mais o processo, ao vincular o atendimento ao PAR, de acesso restrito à esfera governamental; encarna historicamente a forma convencional de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, distanciando-se das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012).

2. Alternância Pedagógica como referência para as Políticas e Práticas de Formação dos Educadores do Campo

No caso específico da formação dos professores no campo a realidade também é muito preocupante uma vez que as informações fornecidas pelo próprio Ministério da Educação, fundamentadas nos dados do Censo Escolar de 2013 indicam que dos 319.134 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 141.290, não possui educação superior (44,3%), e destes, 121.220 possuem o Ensino Médio (38,0%), 90.216 possuem o Ensino Médio Magistério (28,3%) e 1.876 possuem apenas o Ensino Fundamental (0,6%).

No Pará essa situação também se evidencia de forma muito preocupante a medida que dos 29.677 professores que atuavam na Educação Básica no meio rural no ano de 2011, somente 39,2% possuíam graduação em nível superior (11.640), enquanto os demais, 18.037 professores (60,8%), atuavam como docente sem possuir formação em nível superior. A falta de estabilidade no emprego também é um agravante, pois do total de 29.677 professores que atuam nas escolas do campo, 13.959 são temporários

(47,03%), e enfrentam muitos percalços em face dessa situação específica, de vulnerabilidade, pressões, punições, ameaças, angustias e discriminação, envolvendo o acesso e a permanência no cargo.

Essa realidade tem levado os movimentos e organizações sociais do campo a reivindicar medidas urgentes e efetivas quanto à implementação de uma política pública de formação de educadores do campo, vide os programas anteriormente mencionados, que pautam a formação inicial e continuada dos educadores do campo.

Mais do que reivindicar ações e políticas efetivas do poder público, o Movimento da Educação do Campo tem sido propositivo no sentido de apresentar um conjunto de experiências educativas inovadoras e sintonizadas com a realidade e a diversidade sócio-cultural existente nos territórios rurais, para que sirvam de referência para as políticas e práticas formativas existentes, entre elas destacamos: Pedagogia da Terra, do Campo, das Águas; Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas (Centros Familiares de Formação por Alternância), Letras da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Ciranda Infantil, Escola Itinerante e Residência Docente (em construção).

Todas essas experiências se inspiram em sua materialidade de origem, na concepção político pedagógica da Educação do Campo, e no processo de sua implementação tem utilizado a Alternância Pedagógica para a formação dos educadores do campo, referenciando-se pela experiência da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS.

A Alternância Pedagógica oportuniza o acesso à formação inicial e continuada dos educadores do campo sem que eles precisem abandonar seu trabalho no campo, tanto nas atividades produtivas existentes em sua propriedade quanto nas atividades profissionais que realizam nas comunidades ou escolas rurais.

A formação dos educadores quando realizada sob a metodologia da Alternância Pedagógica, ao reconhecer e afirmar diferentes tempos, espaços e saberes nos processos formativos, pode provocar mudanças na **Organização do Ensino**, na **Organização do Trabalho Docente** e na **Organização**

e Planejamento Curricular dos cursos, com desdobramentos significativos na dinâmica de oferta dos cursos e da produção do conhecimento na universidade (HAGE, et al, 2016).

No que concerne à **Organização do Ensino**, a utilização da Alternância Pedagógica incide na relação tempo/espaço/conhecimento que se institui no interior da universidade, ampliando o território formativo universitário, por meio da interlocução direta com experiências educativas que transcendem os espaços, os horários/tempos e o calendário assumido pelas universidades; aproximando-as dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas contradições presentes no trabalho e na vida dos sujeitos/educadores do campo.

Na prática, essas mudanças incidem na estrutura dos cursos, que passa a organizar o ensino por meio da Alternância Pedagógica enquanto unidade temporal de integralização dos cursos, formada por dois momentos específicos: “**Tempo Universidade**” e “**Tempo Comunidade**”, que se inter-relacionam e se complementam para a articulação dos diferentes tempos/espaços e saberes formativos no interior dos cursos, apresentando-se como o diferencial que inova na formação dos educadores, quando comparada à organização do ensino convencional: seriada, disciplinar, semestral, em etapas, que terminam por fragmentar o tempo/espaço/conhecimento nos processos formativos.

O “**Tempo Universidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços institucionais em que os cursos são ofertados: na Escola, na Universidade. O “**Tempo Comunidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços onde os educandos desenvolvem: o Trabalho para a reprodução da vida, no modo de produção cooperado e diversificado envolvendo a terra (agricultura), a água (pesca) e a Floresta (extrativismo); o trabalho educativo na escola e em outros espaços formativos; as práticas de organização e mobilização social; as práticas culturais, religiosas, esportivas, de lazer e de convivência na família e na comunidade.

Ambos - Tempo Universidade e Tempo Comunidade - são espaços de Práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os

saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo.

No que tange à **Organização do Trabalho Docente**, a utilização da Alternância Pedagógica provoca os docentes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrado, articulando os sujeitos sociais que protagonizam a experiência dos cursos no interior da Universidade: docentes, gestores e estudantes com práticas educativas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esta forma coletiva de organizar o trabalho docente visa o desenvolvimento de práticas formativas assentadas nos princípios fundantes da Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do Movimento, por sua vez, vincula-se às referências pedagógicas da Educação do Campo e se produz “desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo” (CALDART, 2004, p. 21), referenciando sua matriz teórica na história e nas lutas do Movimento de Educação do Campo.

O Movimento da Educação do Campo se forja a partir da organização, da mobilização e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo pela Reforma Agrária e contra o Agronegócio. A Alternância Pedagógica tem sido assumida pelo movimento como estratégia formativa numa perspectiva contra-hegemônica (Gramsci, 1982), que busca combinar as lutas pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território com os processos formativos dos sujeitos e dos educadores do campo (CALDART, 2004, p. 23).

Na **Organização e Planejamento Curricular** os sujeitos participantes dos cursos são provocados para pensar e materializar outras formas de conceber o planejamento e o currículo, visto que são instigados a darem outros sentidos e significados ao processo de formação dos educadores a partir das áreas de conhecimentos e da interdisciplinaridade.

As marcas dessas mudanças têm como âncoras principais a dialogicidade entre os sujeitos e seus saberes, experiências, conhecimentos e cultu-

ra. Para que se possa afirmar essa dialogicidade é importante que os cursos construam uma matriz curricular que dê conta da articulação de saberes de diferentes Tradições: do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e da Cultura, fortalecendo a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no trato com os componentes curriculares, ao afirmar uma perspectiva Relacional entre as várias áreas de conhecimento, entre os conhecimentos científicos/escolares e os saberes do trabalho e da produção cultural dos sujeitos do campo; provocando com tudo isso, mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos científicos.

No aspecto da dialogicidade e da inter-relação dos sujeitos e seus saberes, a teoria Freireana se apresenta com bastante pertinência como uma referência que coloca em evidência a cultura, os conhecimentos e os saberes como princípios fundantes do processo de formação de educadores, visto que precisamos ouvir os sujeitos do campo; aprender com suas experiências; afirmar os seus modos de vida; oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, a Alternância Pedagógica contribui, portanto, para fortalecer Interculturalidade na organização do currículo ao afirmar as identidades e modos de vida próprios dos territórios rurais, a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural que constitui esses mesmos territórios; as diferenças entre eles existentes, e a conflitualidade que demarca a convivialidade entre os povos, populações, grupos e coletivos que nele vivem. Ela estimula os docentes a incorporar no currículo dos cursos os saberes da Terra, os saberes da Floresta, os saberes das Águas e os saberes das Ciências e da Tecnologia, enfrentando a hierarquia e desigualdade entre os mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 17/03/2015.

_____. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

_____. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento a alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

_____. Resolução n. 01, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB. Brasília, 2002.

_____. Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Parecer n. 1, de 1 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sônia Meire A (Org.). Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação “Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Sobre a especificidade da Educação do campo e os desafios do momento atual. Porto Alegre, Julho de 2015. (digitalizado)

FONEC. Seminário Nacional. 2012, Brasília. Notas para análise do momento atual da educação do campo. Brasília, 2012. (digitalizado)

_____. Minuta de Criação do FNEDC. Brasília, agosto de 2010. (digitalizado)

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. COUTINHO, Carlos Nelson. Tradução. 4. ed. 1982.

HAGE, Salomão. Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública. Relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ – 201. Belém, 2014. (digitalizado).

HAGE, Salomão; SILVA, Hellen do S. A. & BRITO, Márcia M. B. Relatório de Pesquisa: Cartografia sócio-territorial da educação no Baixo Tocantins e suas impli-

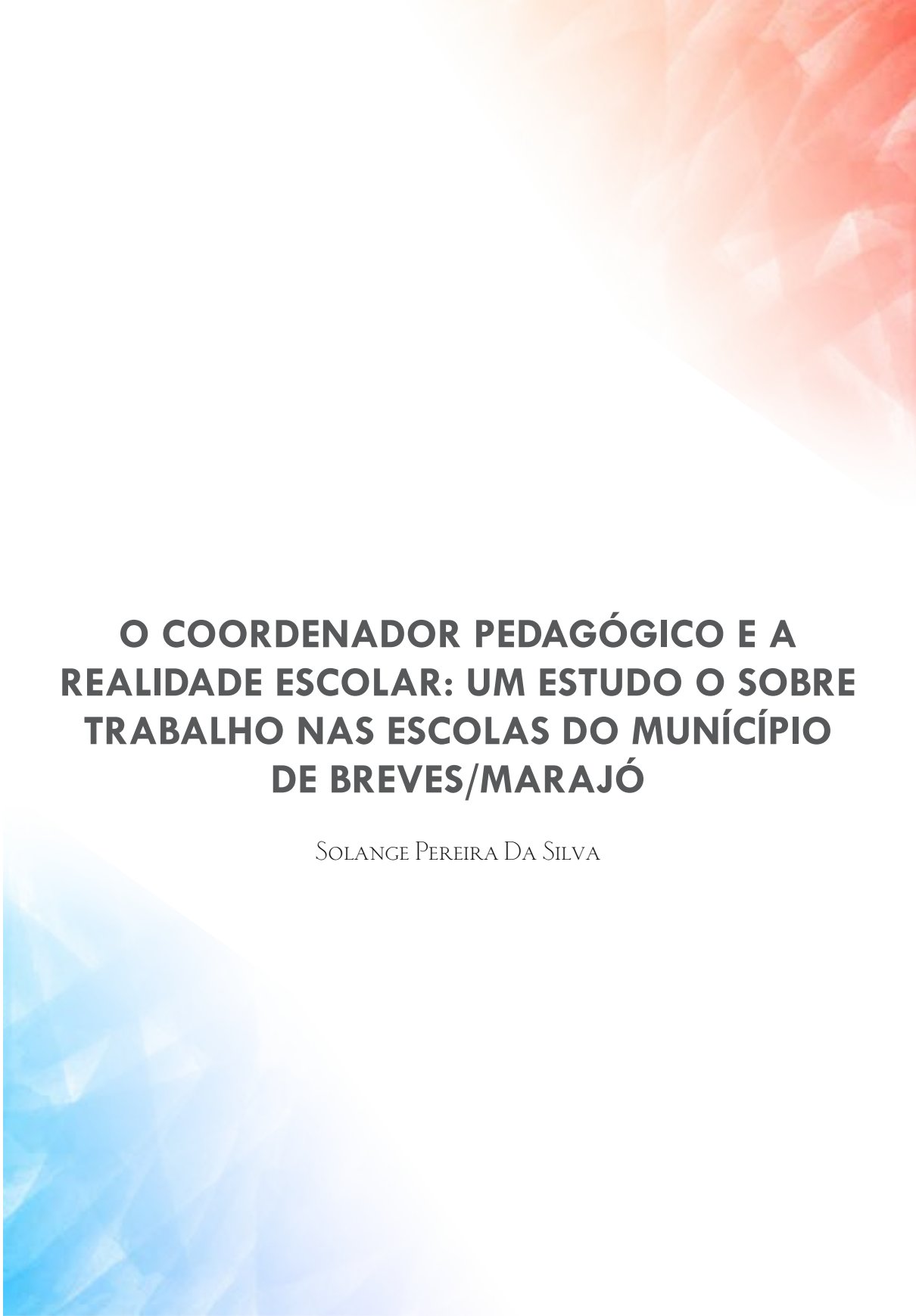
cações para as políticas educacionais do Estado do Pará. Fundação Carlos Chagas/APACC/UFPA, 2014.

HAGE, Salomão; CRUZ, Renilton & SILVA, Hellen do S. A. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma História de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à Precarização e Regulação. Texto publicado pela ANPED, em 2015.

HAGE, Salomão; SILVA, Hellen do S. A. & FARIAS, Maria Celest G. Alternância Pedagógica como estratégia de Formação dos Educadores do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Comunicação apresentada da I Reunião da ANPED Norte, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo Escolar (2011, 2013). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

II CNEC. Por uma Política Pública de Educação do Campo. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO. 2004.



**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A
REALIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO O SOBRE
TRABALHO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE BREVES/MARAJÓ**

SOLANGE PEREIRA DA SILVA

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A REALIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO NAS ESCOLAS DO MUNÍ- CÍPIO DE BREVES/MARAJÓ/PARÁ¹

Prof.^a Solange Pereira da Silva

Mestre em Educação

Universidade Federal do Pará, solangesilva@ufpa.br

Prof. Raimundo Renato Balieiro Ferreira

Especialista em Pedagogia Inclusiva

Universidade Federal do Pará, renatouepabio@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute parte dos resultados de uma pesquisa em andamento sobre o trabalho do coordenador pedagógico em escolas do meio urbano do município de Breves, localizado na Ilha do Marajó, com objetivo de analisar como tem sido realizado o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas. A pesquisa pretende investigar 32 escolas na área urbana do município. Optou-se pela abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, na perspectiva de compreender o objeto anunciado a partir de suas contradições e histórias. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa, o uso das entrevistas, o acompanhamento da rotina do coordenador nas escolas. Apresenta-se uma análise parcial da pesquisa, e conclui-se que, o trabalho realizado pelos coordenadores descritos no quadro de síntese mostra um profissional multifuncional, distanciado, em sua maioria das vezes, dos objetivos de uma ação pedagógica de uma escola democrática.

Palavras chave: Trabalho. Escola. Coordenação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Atuação do coordenador na escola exige-se para além dos processos organizativos, um conjunto de saberes e conhecimentos inseparáveis dos fazeres pedagógicos, entres eles, as condições de trabalhos, a consciência de sua práxis numa perspectiva coletiva e social. Nesse sentido o presente texto, apresenta os resultados de uma pesquisa em andamento, realizada em cinco escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizada na área urbana do município de Breves². A pesquisa tem por objetivo analisar como tem sido realizado o trabalho do coordenador peda-

1 Projeto de Pesquisa em andamento, sem financiamento 2016. Tem por objeto de estudo, pesquisar sobre o trabalho do coordenador das 32 escolas da área urbana do município de Breves, com a finalidade de contribuir para o processo de formação inicial de professores dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário do Marajó Breves.

2 Centralizado na mesorregião e se destaca por ser o município mais populoso da Ilha do Marajó. O acesso para o município de Breves é realizado via transporte aéreo e fluvial. Localizado a margem do rio Parahuaru é rota Intermunicipal além de Estadual, de Belém para Macapá e outras cidades circunvizinhas.

gógico nas escolas.

Esse trabalho, parte da perspectiva marxista de que “toda vida social é essencialmente prática, todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. (MARX, 2001, p.102)). Neste sentido, a problematização da realidade é necessária para o entendimento de como tem sido realizado materializado o trabalho pedagógico no ambiente escolar. Utilizou-se de base para este texto, a síntese das entrevistas já coletadas, apresentando duas categorias de análise. No primeiro tópico, propõem-se uma breve discussão teórica acerca do trabalho pedagógico em ambiente escolar. No segundo tópico, apresenta dois quadro de síntese das entrevistas e aproveita-se para aprofundar a discussão já iniciada e problematizar algumas situações encontradas.

2. Trabalho pedagógico e as mudanças no âmbito educacional

Partimos do entendimento de Silva (2014, p.56), que “a transformação do trabalho humano em mercadoria, mascara a relação do trabalho com a educação, pois ao negar aos trabalhadores o resultado do seu próprio trabalho, produz diferenciação entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais”. Em função das questões apontadas pela autora, refletir sobre o trabalho do coordenador, corrobora-se com Domingues (2014, p. 154) ao mencionar que, “os limites criados pelo próprio sistema, impõem dificuldades dos coordenadores enfrentarem na ação formativa, o individualismo da profissão, que impedem o trabalho coletivo e questões organizacionais”

Uma breve revisão das literaturas já produzidas, sobre a conjuntura que foi-se reorganizado as novas formas de gestão da escola, destaca-se algumas questões pertinentes ao tema. Para Oliveira (2004, p.1140), no contexto das reformas educacionais ensejado pelos movimentos, “a gestão democrática foram marcado pelo aumento da participação da comunidade na escola, nos processos decisórios”. Entretanto, desde que a gestão democrática do ensino público passou a ser uma exigência legal, com a sua inclusão no art. 206 da Constituição Federal da República, em 1988, “as redes públicas de ensino no Brasil viram-se diante do desafio de pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas”. (OLIVEIRA 2004, p.1140).

No contexto deste desenvolvimento histórico, a LDB de nº 9.9394/96, reafir-

mou maiores responsabilidades para a instituição educacional e seus profissionais. Em relação ao trabalho do coordenador pedagógico no âmbito escolar, aplicou-se os princípios da divisão do trabalho, aumentando a carga de responsabilidades, sem aumentar o número de profissionais. Para Lima (2007, p.26), os coordenadores pedagógicos acabam fazendo o trabalho de outros profissionais, *ele resolve tudo*, assumindo até mesmo a posição de gerenciamento da escola, dificultando a realização de sua verdadeira função”. As questões frisadas pelo autor, se aproximam das diferentes realidades apresentadas na pesquisa em andamento realizada nas escolas urbanas do município de Breves.

3. Resultados e discussões pertinente acerca do trabalho do coordenador

Para situar o debate com relação ao que nos interessa evidenciar, definiu-se duas categoria de análise a partir dos dados coletados em cinco escolas. O acompanhamento do trabalho do coordenador pedagógico na escola, e a segunda foi a realização de entrevistas. Em relação ao acompanhamento da rotina dos coordenadores das escolas, observou-se várias questões, entre elas, as práticas de acolhimentos na entradas dos alunos, descritas no quadro abaixo:

Quadro I – Práticas de Acolhimento das escolas

Acolhimento	Descrição da rotina
Escola A	Os alunos são levados para a capela e participam de uma programação, com cantos e oração, sob responsabilidade de dois professores. Utilizam caixa de som e microfone.
Escola B	Os alunos são levados para o ginásio. Primeiro acontece um momento de reflexão, sobre o comportamento dos alunos em seguida realizam a oração do pai nosso.
Escola C	Os alunos entram para as salas, e antes de iniciarem as aulas, os professores realizam as orações do pai nosso;
Escola D	A rotina de acolhimento seguia normalmente no pátio. Realizavam uma espécie de sabinata, através de temas como comportamento e regras. Seguida, era feito leitura bíblica e a oração do pai nosso; os alunos ficavam impacientes, reclamavam entre si.
Escola E	Os alunos eram levados para o ginásio em fileiras e, participavam das atividades de orações, cada turma acompanhada pelo professor, posteriormente eram conduzidos para a sala de aula.

Fonte: observação e coleta de dados (2016).

A síntese das rotinas pedagógicas observadas durante uma semana, duas questões chamaram atenção: a forma de acolhimento realizado durante toda semana e as práticas religiosas como ação pedagógica. Destaca-se que, os procedimentos observados, são repetidos continuamente durante todo o ano letivo. Em relação a forma de acolhimento, existe uma crença envolto dos professores e coordenadores,

que os alunos precisavam passar por essa sabatina, “*para serem melhores*”, “*mais comportados*”. A representação de Deus e do inferno é algo bem presente, nas lições dadas durante algumas atividades observadas, como se fosse possível realizar uma espécie de confissão das crianças e adolescentes.

As práticas evidenciadas, contrapõem-se as orientações normativas. De acordo com a LDB, no, Art. 33, [...] é, “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Destaca-se o Documento da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2004), de que o “Estado Brasileiro é laico. Isso significa que ele não deve ter, e não tem religião, tem, sim, o dever de garantir a liberdade religiosa”. Neste sentido, “o ensino da religião nas escolas precisa reconhecer “as diversidade de experiências religiosas e as formas de diálogo, bem como, a convivência, o respeito, a tolerância e a solidariedade com o diferente”. (BRASIL, 2010).

A situação confrontada pela prática pedagógica, orientada com base na religiosidade e autoritarismo, nos permite analisar com base em Enguita (1989, p.185), que, “o processo de alienação dos alunos em relação a produção de conhecimento nos espaços transparentes como pátio, recreio, entradas controladas, são estabelecidos para manter a vigilância constante [...] e estabelecido sem envolvimento dos alunos”. Destaca-se, nessas práticas um viés tradicional, associado a “concepção essencialista”³ cabendo, neste caso, à educação conformar-se à sua essência, ou seja, o ato de “rezar”, “ouvir pregações bíblicas”, pode transformar os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social, oriundos de uma estrutura familiar com situações econômicas desfavorecidas, e uma parte significativa recebem auxílio de programas para garantir a sobrevivência.

Em relação ao trabalho pedagógico com os professores, o tempo para o planejamento e formação continuada, as cinco escolas pesquisadas apresentam realidades diferenciadas, descritas no quadro abaixo:

3 Era as ideias pedagógicas expressas no Ratio, que correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. Dermeval Saviani, Campinas, 2012. www.histedbr.fe.unicamp.br/

Quadro II – Cotidiano pedagógico nas escolas

Escolas	CORDENADORES
A	“Tentamos estabelecer parceria de verdade. Os docentes são responsáveis por acompanhar os alunos e nos repassar os problemas, que serão debatidos nas reuniões realizadas nos sábados, para resolver eventuais problemas. No início do ano os conteúdos são reformulados e o professor pode mudar. É feito o acompanhamento do diário de classe, para verificar o trabalho do professor. São desenvolvidos projetos como as orações para acolhimentos, aniversário da cidade, dia dos pais, dia das mães. Gastamos bastante tempo preenchendo fichas, e realizando trabalho administrativo”. (Coord. Maria).
B	“Estamos sempre disponível para tirar dúvidas, fazemos reuniões, não só com os professores, mas com todos os funcionários. Temos várias dificuldades principalmente de recursos, a escola não tem água. Falta recursos para o trabalho pedagógico, o professor não pode tirar do bolso, e as vezes tira para comprar. Quase não temos tempo para outras atividades pedagógicas, como formação continuada, planejamentos quinzenais, as vezes, são marcadas para o sábado”. (Coord. Márcia).
C	“Trabalho com as necessidades dos professores de forma individual: visualização do plano de aula, dar as dicas pedagógicas. As reuniões coletivas pedagógicas quase não acontecem, porque atropelam o calendário. A formação continuada nunca acontece. Somos responsável pelo acolhimento dos alunos, quando o aluno se machuca ou passa mal levamos para o hospital. Os professores realizam projetos em suas salas, de datas específicas. O trabalho com o PDE da escola consome muito tempo, além do gerenciamento das frequências para garantir o bolsa família dos alunos”. (Coord. Sandra)
D	“As reuniões são realizadas todas as quintas feiras. Junto com a direção são definidas as pautas da semana. Aqui na escola, o nosso trabalho é focado com as famílias, e com os alunos que geralmente passam mal e temos que prestar socorro levando para o hospital. Controlamos as frequências para garantir o bolsa família dos alunos. Temos desenvolvidos projetos para atendimentos dos alunos deficiente. O trabalho direto com o PDE da escola consome muito o tempo [...], são muitas planilha e planos. Sentimos falta de reuniões para realização de formação continuada com os professore e realização de planejamento”. (Coord. Maria).

Fonte: Entrevistas com os coordenadores das escolas – 2016.

O quadro sintetiza as entrevistas realizadas com coordenadores nas cinco escolas pesquisadas, sendo perceptível a fragilização do trabalho do coordenador no interior da escola, em virtude das responsabilidades exigidas para sua atuação. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/96, “são responsabilidades desses profissionais com a instituição educacional, acompanhamento dos alunos, a elaboração do projeto político pedagógico, a gestão administrativa, financeira e pedagógica”. Os estudos de Oliveira (2004, p.1139) argumentam que as reformas educacionais reestruturou o trabalho dos docentes “sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU, [...] na relação da educação com a *transformação produtiva e equidade social*”.

Nessa lógica, o trabalho do coordenador é permeado por uma organização burocrática, e vem sendo reestruturado, dando lugar a uma nova forma de organi-

zação da escola para dar conta das questões sociais, dos recursos financeiros, e da organização pedagógica. Para Abdalla (2008, p.180), “a função do coordenador pedagógico nessa lógica, legitima o Estado via ideologia tecnocrática – via competência técnica, que é tecnicamente incompetente, porque não é comprometida com o social, com o público.” O entendimento da autora, nos remete a contradição envolta do trabalho do professor coordenador, que vem sendo rediscutido ao longo de sua existência. Nos anos de 1970, no Estado autoritário exerceu a função de supervisionar no âmbito escolar, a partir de controle e mecanismos de vigilância. A partir dos anos de 1990, tornou-se um profissional com múltiplas funções, entre elas, o trabalho de administrador dos recursos financeiros.

Um dos cerne para os fins da educação na opinião de Saviani (2012, p.64) “centra-se na igualdade essencial entre os homens, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais”. No contexto da pesquisa em andamento, observa-se duas questões iniciais, o deslocamento do trabalho do coordenador de suas funções de organização do trabalho pedagógico e a precarização do seu trabalho. Pois, “destituídos da sua capacidade de pensar, não sobra tempo para as trocas de experiências com os seus pares, e, dialogar com outros profissionais na busca de soluções pedagógicas diferentes para problemas comuns nas escolas”. (DOMINGUES, 2014, p.37).

Considerações finais

O trabalho realizado pelos coordenadores e descrito nos quadros de síntese, mostra o processo de flexibilização e precarização das relações com o trabalho pedagógico. Revelam um profissional com inúmeras atribuições, no entanto, distanciado do acompanhamento pedagógico e didático dos professores, em prol do ensino-aprendizagem dos alunos. As deliberações coletivas, ora exercem função individualizada com os professores, ora centrada na direção da escola e nos planejamentos que serão direcionados para os professores. A ausência do planejamento coletivo, a formação continuada, retira todo o caráter político considerado essencial na organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei 9394/96, LDB de nº 9.394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso dia 11/10/2016.

_____. Resolução nº 001/2010. Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em www.cee.pa.gov.br Acesso dia 11/10/2016.

_____. Diversidade religiosa e Direitos Humanos. 2010. Disponível em www.portaldoservidor.ba.gov.br Acesso dia 12/09/2016

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente. 1. ed. São Paulo: Cortez 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LIMA, Paulo Gomes. O coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e perspectivas. Revista da Educação, São Paulo V. 2, N.4, p. 77 – 90 julho/dezembro 2007.

MARX, Kal & ENGELS. Ideologia Alemã. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3º ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 08/09/2016.

PARO, VITOR Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo. Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2012. www.histedbr.fe.unicamp.br/ Acesso dia 08/09/2016.



O DISCURSO DE PROFESSORES DO CURSO DE FÍSICA: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

JAILTON ROMÃO VIANA
CAMILA RODRIGUES SILVA
FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

O DISCURSO DE PROFESSORES DO CURSO DE FÍSICA: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTES¹

Jailton Romão VIANA*(UFMA); Camila RODRIGUES-SILVA**(UFMA); Francisco de Assis Carvalho de ALMADA***(UFMA)

*Autor**: Mestre em Ciências dos Materiais – UFMA. Técnico de Laboratório de Física da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: jailton.viana@ufma.br

*Coautor***: Mestre em Letras: ensino de línguas e literatura – UFT. Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

*Orientador****: Doutor em Educação – UNESP. Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: almadafca@globo.com

RESUMO

O presente estudo aborda o discurso de professores do curso de Física na formação de docentes, evidenciando os principais desafios e as perspectivas na contemporaneidade. O escopo da pesquisa ancorou-se nos paradigmas da abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada como técnica de geração de dados. Nesse sentido, a pesquisa teve como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus de Imperatriz, e as vozes dos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Física como objeto de investigação. Por meio dos discursos dos docentes que a pesquisa pretende contribuir com uma reflexão crítica da educação superior dentro da complexidade que é formar professores, em especial físicos, e a relevância do curso de Física para a região Tocantina.

Palavras-chave: Docente; Física; Formação.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, estamos nos deparando com *rupturas paradigmáticas* e ao mesmo tempo *crise de paradigmas* no currículo, didática dos profissionais da educação e na identidade docente (MORAES, 2004; SOUZA, 2009) surgindo necessidades de compreender a complexidade que é formar professores. Então, formar profissionais que possam responder as especificidades das áreas de conhecimento exigidas tanto na educação básica como superior torna-se um desafio.

Nesse sentido, a viabilização de formação superior especializada tem como

1 Pesquisa realizada durante a especialização em Metodologia do Ensino Superior.

pretensão de sanar as lacunas de carência profissional, nas diferentes áreas de ensino, em todo o país. Em consonância a essa concepção, Borges e Lima (2007) afirmam que há uma necessidade imprescindível de reflexões e pesquisas intensas sobre os fatores que envolvem o ensino em ciências.

A partir do déficit de profissionais atuando no ensino de física, o artigo tem como propósito de analisar os fatores que envolvem a formação de docentes de Física, evidenciando os desafios, as perspectivas dos professores em formar esses profissionais na região Tocantina, região esta que abrange o sudoeste do Maranhão, Norte do Tocantins e Leste do Pará, e a relevância do curso. Assim, a investigação teve como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus/Imperatriz.

Esse âmbito tornou-se o lócus da pesquisa por fornecer o curso de licenciatura em Física na região, já possuem alunos graduados e atuando no mercado de trabalho e/ou em pesquisas, sanando desse modo, uma das lacunas do sistema educacional.

A pesquisa é de caráter qualitativo e se apropriamos da entrevista semiestruturada como técnica de geração dos dados. Nesse sentido, fizemos um entrelaçamento das várias vozes de análise para compreender a totalidade da pesquisa (LUDKE E ANDRÉ, 1986). O objeto de investigação foram os discursos dos docentes que atuam no Curso de Física do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus/Imperatriz desde a construção curricular até os dias atuais. Os participantes da pesquisa foram cinco docentes que serão identificados pelas seguintes letras: A, B, C, D e E.

Em relação ao perfil acadêmico dos profissionais da instituição podemos diagnosticar que a equipe é composta por especialistas, mestres e doutores, sendo diferenciados pela área de atuação. Alguns na parte mais pedagógica, como metodologia científica e didática, outros ficam mais nos conhecimentos específicos da área exata como, mecânica clássica, eletromagnetismo, quântica e cálculos. Isso nos revela que o curso é constituído de professores qualificados e comprometidos não apenas com o ensino e aprendizagem dos educandos, mas também com o campo científico.

O corpo docente é composto tanto por licenciados como por bacharéis, que pode influenciar no ensino e aprendizagem dos educandos, pois os bacharéis ao

longo de sua formação não possuem conhecimentos pedagógicos e ao exercer a profissão docente o profissional terá que passar por uma ressignificação em sua prática de ensino.

Nesse aspecto, Freire (1991, p. 21) destaca algumas características que o profissional docente teve adquirir, em que “o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. O autor enfatiza o compromisso profissional no exercício docente, formando uma identidade com qualidades essenciais para a ação docente atendendo as intencionalidades da docência. Silva e Schnetzler (2006, p. 58) corroboram que,

é por intermédio das práticas pedagógicas dos professores/formadores de disciplinas científicas específicas que os futuros professores podem se apropriar dos conceitos científicos e elaborá-los, e [...] tais práticas revelam modos de como os ensinar.

Assim, é necessária uma harmonia nos saberes dos docentes tanto licenciados quanto bacharéis, para colocarem em prática a proposta curricular, pois é pela atuação do corpo docente que o curso se configura e define o perfil dos alunos.

Tendo como base a Licenciatura Plena em Física, surgiram algumas indagações, tais como, a formação dos alunos está correspondendo com as perspectivas da proposta curricular do curso? E quais são os principais desafios encontrados pelos docentes da instituição para formarem professores de física?

Essas indagações foram respondidas pelos docentes que compõem o curso de física do IFMA e serão por meio dessas vozes que a pesquisa contribuirá com uma perspectiva crítica da educação superior para compreender a complexidade que é formar professores, em especial físicos, intrínsecos com a construção da identidade profissional e a relevância do curso de física.

2 CURSO DE FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

As licenciaturas no Brasil, primeiros cursos designados à formação de professores, surgiu por volta da década de 30 sendo consolidada com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O processo educacional, logo em seguida, foi marcado por inúmeros avanços paralelo com o crescimento econômico do país,

pois os interesses econômicos influenciam diretamente nas demandas de profissionais.

Essa conjuntura de avanços econômicos oriundos da industrialização na década de 70 fez com que aumentasse a quantidade de matrículas para o ensino médio e cursos técnicos para atenderem as demandas do mercado, gerando dessa forma, falta de professores qualificados para o ensino, principalmente em Física.

Para tentar solucionar a carência de profissionais na educação a resolução nº 30/74 criou as chamadas licenciaturas curtas, estabeleceu que as Licenciaturas Plenas em Física, Química, Biologia e Matemática se transformassem obrigatoriamente, em Licenciaturas em Ciências, com suas respectivas habilitações (BRASIL, 1974) em que

o curso de Ciências será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministram. (BRASIL, 1974, p.34).

Nesse sentido, a década de 80 foi um momento de (re) estruturação do movimento de formação do professor, implodindo nas reivindicações de diretrizes e parâmetros educacionais que atendam uma formação plena e os qualifiquem ao exercício sistêmico da ciência na década de 90. Fato que toda essa construção foi de cunho ideológico e pedagógico, não garantindo assim as necessidades de formação. As licenciaturas declararam um distanciamento das ciências exatas, biológicas para com as ciências humanas, movimento predisposto ao contexto de inserção de “meios pedagógicos” ao formato de ensino rígido e metódico. Em relação ao cenário quantitativo de déficit de professores e evasão

os dados oficiais do MEC indicam que há 50.000 vagas não preenchidas de professores de Física no Ensino Médio, em todo o país. Todos os anos, os cursos de licenciatura em Física formam pouco mais de 500 professores. Se supusermos mantida a situação atual, inclusive permanecendo vivos e trabalhando os atuais e futuros professores, sem aposentadorias, daqui a 100 anos ter-se-ia o número suficiente de professores de Física. Este dado é apenas uma caricatura chocante da situação do ensino de Física em nosso país, fruto de equívocos acumulados há tempos na conduta de sua política educacional, em vários aspectos, entre outros, a valorização profissional, estímulo à formação continuada, padrão salarial digno, diminuição da carga didática excessiva sem prejuízo dos rendimentos. (OLIVEIRA, 2004, p.1)

Essa asserção expressa à preocupação e os desafios vivenciados pelos tanto pelos profissionais da área de física como os docentes ao formar professores em um país que a educação não é prioridade. Para além das dificuldades das licenciaturas no país, é necessário nos voltarmos às bases curriculares de formação e para a prática docente. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência.

O IFMA surgiu a partir da implantação de projetos industriais como, a Companhia Vale do Rio Doce, Estrada de Ferro Carajás na região do Sul do Maranhão fez-se necessário que as instituições educacionais fornecessem um ensino para atender as demandas das transformações sociais e econômicas (PP/IFMA, 2011). Por conseguinte, passou a ser considerado referência em educação pública no Maranhão, pois tanto os alunos como os professores passam por uma triagem, além de ser um ensino voltado para a educação profissional e do ensino superior.

A oferta do Curso de Licenciatura em Física na cidade de Imperatriz-MA ocorreu devido à carência de professores habilitados para a área de ciência/Física, pois a vaga de professores de física era e ainda continua sendo ocupada por profissionais de outras áreas, conseqüentemente ocasionando um prejuízo na qualidade do ensino. Dessa forma, enfatizamos um dos objetivos do curso.

licenciar professores para o ensino de física, no ensino médio mediante aquisição de competências relacionadas com o desempenho da prática pedagógica, preparando-os o exercício crítico e competente da docência, pautada nos valores e princípios estéticos, políticos e éticos, estimulando-os à pesquisa e ao auto-aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da educação básica. (PP/IFMA, 2011, p. 10).

Dessa forma, fica evidente que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) almeja sanar uma das carências da educação da cidade. O foco principal é formar professores para a educação básica de forma especializada. Vale ressaltar que o processo de profissionalização docente e a formação da identidade profissional são englobados por um panorama conflituoso, provocando debates e pesquisas sobre a formação de professores de ciências há algumas décadas, constituindo dilemas a serem enfrentados nas licenciaturas até hoje.

3 O CONSTRUCTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional da identidade docente foi construído em processo historicamente intrínsecos com as mudanças sociais e institucionais do ensino. Consequentemente o profissional docente, nos diversos aspectos de formação, vive uma dicotomia entre o ideal e o real em relação à prática. Dentro desse contexto,

a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise Formações identitárias e saberes docentes sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Esse conceito nos faz perceber que identidade é um conjunto de características que pertencem ao ser, fruto de contexto social, político e histórico. Deste modo, não é algo pronto, acabado, mas que vai se resignificando, tanto pelas influências sócio-político-cultural-social como pela subjetividade do sujeito.

Na atualidade, os professores devem ser “capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (TARDIF, 2000, p. 114-115) porque estarão convivendo com as exigências do mundo contemporâneo. No entanto, os profissionais estão em processo de adequação ou confrontos em torno dessa contemporaneidade, tais como, a revolução tecnológica, a globalização, o avanço científico versus as tradições educacionais, o modelo curricular, os saberes hierarquicamente estabelecidos.

Conforme Dubar (1997, p. 111), debater a profissão docente é perceber que a construção da identidade é “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 111). Desse modo, não podemos esquecer que os fatores que envolvem a formação da identidade baseiam-se nos valores de cada indivíduo, a sua particularidade de se situar no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O quadro abaixo representa alguns dos saberes docentes que perpassa a construção da identidade docente em que caracteriza a atuação profissional, pois os valores, as crenças, a cultura, o contexto histórico, social e político também contribuem para a formação profissional.

Quadro 1: Saberes docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
- Saberes pessoais dos professores; - Saberes provenientes da formação escolar; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala e na escola.	- Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc; A escola primária e secundária, os estudos pós - secundários não especializados etc.	Pela história de vida e pela socialização primária; Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Fonte: TARDIF, Maurice; RAAYMOND, D., 2000

No contexto de hoje é possível pensar uma formação docente, como princípio de desenvolver uma identidade teórico-prática? Na expressão cunhada por Paulo Freire (1996, p. 21): “não há docência sem discência”. Da mesma forma, o inverso não é possível. A partir dessa posição a construção da identidade do professor como profissional da educação é reflexo bilateral da formação da identidade docente e deve ser constituída sob conteúdos que transcenda o já cristalizado para a prática docente no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de científicidades dos pares.

4 O DISCURSO DE DOCENTES DO CURSO DE FÍSICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados será dividida em cinco dimensões. Inicialmente os relatos do perfil dos alunos ingressos e egressos, seguido pela formação dos alunos em relação ao currículo, os desafios para a formação de professores de física, a satisfação do professor em relação à formação discente e por último a relevância do curso de licenciatura de física para a região. Essas dimensões correspondem à sequência do roteiro de entrevista aplicado aos docentes atuantes no curso de Física no IFMA/Imperatriz.

- **1ª dimensão: Perfil dos alunos ingressos e egressos;**

Essa primeira parte da pesquisa é para compreender a identidade do perfil profissional construído ao longo da formação docente, pois, a atual conjuntura mos-

tra que de uma turma de 40 alunos, apenas 3 a 5 alunos concluem o curso. Nesse sentido, quais os fatores que influenciam nessa grande desistência na formação desses alunos?.

O primeiro questionamento foi em relação ao perfil dos alunos ingressos e egressos da instituição obtendo as seguintes respostas e dúvidas em dois quadros para as análises serem mais coerentes.

Quadro 2: Perfil dos alunos ingressos

A	<i>Esse aluno que entra no curso de física, eu poderia dizer que é como se fosse uma identidade não muito definida [...].</i>
B	<i>Geralmente o jovem não quer ser professor aí quando na falta de uma opção ele acaba vindo para o curso de física e uma pequena minoria tem consciência que querem essa formação.</i>
C	<i>A gente tem uma gama muito grande de perfis dos que entram. A gente tem alguns alunos que entram realmente querendo fazer o curso que se identificam com a área e tem uma grande parte que entram porque no vestibular a concorrência é menor, né!?. E tem uma grande parte que entram por estarem encantados com a física, mas não conhecem o que é um curso de física.</i>
D	<i>A maioria que entra no curso de licenciatura em física não vê o foco da física em si e uma minoria o encantamento da ciência da física”</i>
E	<i>Tem alguns alunos aqui basicamente com o nível médio, alguns com ensino superior e alguns com cursos de matemática que saem graduados em físicas. O perfil deles é bem diversificado.”</i>

Fonte: pesquisa de campo /2014

De acordo com os relatos dos entrevistados os alunos ingressos entram nas licenciaturas por ser um campo com menos concorrência, especialmente do curso de física. Desse modo, a entrada dos alunos passa a ser transitórias, que pela falta de opção de outro curso, eles acabam cursando física e uma minoria opta o curso pela afinidade do campo das áreas exatas, gerando um conflito identitário. Alguns dos participantes alegaram que essa grande diversidade de perfis é devido principalmente porque os jovens não querem ser professor e que há um desincentivo em relação à docência em todas as esferas do país (PROFESSOR A e B).

Outro fator que influencia essa variedade é o nível de escolaridade ressaltada pelo professor E, em que afeta diretamente no interesse dos alunos em relação à escolha do curso, pois alguns querem apenas ter um curso superior, outros almejam um conhecimento para concursos e uma pequena parte quer realmente fazer o curso de Física.

Nesse sentido, devemos perceber que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p.47). Assim,

um dos pontos convergentes entre os relatos mencionados foram o encantamento da física que perpassa por esses alunos fortalecendo a sua continuação no curso e consolidando uma identidade profissional. O quadro abaixo mostra a caracterização dos alunos egressos.

Quadro 3: perfil dos alunos egressos de Física

A	<i>eu não poderia nem te dizer que o aluno do curso de física do instituto quando ele sai com um perfil docente definido, ele sai com uma formação sólida, ele sai, né?! Ele sai tendo conhecimento das disciplinas, ele sai tendo sido motivado pra essa questão da docência.</i>
B	<i>a gente nota nos poucos que conseguem chegar no final, de cada 2 ou 3 alunos dos 40 que entraram colam grau, mas eles têm uma visão e uma vontade de progresso muito grande, tanto é que todos eles sem exceção, estão em programas de mestrado e doutorado e encantados com a física.</i>
C	<i>O perfil dos que saem são aqueles que entraram porque realmente queriam fazer o curso de física, gostam da física e se identificam com a área.</i>
D	<i>Os que saem formados são os que realmente se identificaram com o curso, fazendo a relação com a ciência e educação, ter uma visão global da ciência e acabar que achando o caminho dele no curso.</i>

Fonte: pesquisa de campo /2014

O quadro 3 demonstra que é possível diagnosticar uma identidade docente sendo adquirida e que apesar dos fatores que envolvem o processo de formação, o aluno conclui o curso motivado a trilhar o caminho da ciência. No entanto, a educação básica não é prioridade por parte dos concluintes mesmo sendo preparados para esse campo de atuação. Vale ressaltar que o PROFESSOR E não delineou o perfil dos alunos egressos, enfatizando apenas os ingressos. Por meio das respostas, percebe-se que o fator quantitativo dos alunos na transição dos períodos é preocupante e desafiadora para o sistema educacional, porém a qualidade dos alunos que conclui o curso contempla as exigências do mercado e no campo científico.

• **2ª dimensão: Formação dos alunos em relação ao currículo**

No que tange as perspectivas da proposta curricular do curso, os professores A, C, D e E afirmaram que os alunos estão de acordo com as propostas do currículo, porém o professor B alegou que

a proposta do curso é de formar professores de ensino médio e isso não tem acontecido, eles estão procurando outra formação complementar e hoje poucos deles estão na docência do ensino médio. Eles têm procurado se capacitar mais pensando em atingir patamares diferenciados.

Nesse aspecto, a opinião do professor B corrobora com a ideia de que apesar do aluno está fazendo licenciatura, ele não quer ser professor especificamente da educação básica. Então, a carência ainda prevalece no ensino ocasionando inúmeros desafios para a formação docente.

- **3ª dimensão: Os desafios para a formação de professores de física**

Os desafios encontrados para formar professores é um aspecto primordial para tentar solucionar as barreiras do ensino. Assim, destacamos os principais desafios enfrentados pelos docentes entrevistados:

- Estimular o jovem a ser professor;
- Evasão escolar;
- Nivelar a turma e levar os alunos até a conclusão do curso.
- Fazer com que os alunos se encontrem realmente no curso, se sintam realmente como professores, educadores da ciência/Física;
- Valorização da carreira.

Os pontos elencados nos revelam que os docentes se deparam com fatores externos e internos que englobam o processo de formação de professores e que promove uma identidade docente turva. O maior desafio mencionado pelo professor A é “trabalhar num curso de licenciatura com formação de professores onde eu tenho um contexto nacional, estadual e municipal que não é favorável para estimular esse jovem a ir ser professor”. Como forma de motivação e incentivo pela ciência/Física o professor C ressalta que “nós aqui do IFMA temos feito de maneira significativa conseguindo bolsas em projetos tentando tornar esses alunos, no turno noturno, profissionais”.

As bolsas ofertadas pelo Instituto é uma forma de estimular o aluno a continuar no curso com uma ajuda financeira e incentivo a pesquisa científica e para manter o aluno integrado à instituição de ensino, pois, a maioria dos alunos precisa trabalhar para sobreviver ou ajudar familiares, uma vez que, grande parte dos alunos que ingressam nos cursos de licenciaturas são alunos de classe social menos favorecidas. Desse modo, o auxílio financeiro contribui na sua formação, porque os alunos passam há ter mais tempo para dedicar-se ao curso, as pesquisas de iniciação científica e ficam inseridos em projetos durante toda sua graduação.

- **4ª dimensão: A satisfação do professor em relação à formação discente**

Todos os docentes que participaram da pesquisa estão satisfeitos com a formação de seus alunos. Segundo o professor B “a insatisfação vem quando se entra 40 e a gente só forma 4, mas esses 4 que estão saindo , estão com uma formação boa, então a gente fica satisfeito”. O professor C acrescenta que “os alunos que são formados são muito bons, eles saem com nível alto, mas é um número muito pequeno ainda”.

Percebe-se que o quantitativo é um problema que precisa ser combatido e que aumentar a permanência dos alunos é uma batalha diária. De acordo com o professor B “a pessoa licenciada em física é privilegiada porque olha seu ambiente de maneira diferenciada, o olhar que a gente tem procurado mostrar para os alunos e usar isso como incentivo”.

Tendo como base essas asserções, podemos afirmar que os docentes preocupam com a formação e criam condições para a continuação dos alunos. Por meio das respostas obtidas é possível diagnosticar que os níveis dos alunos são satisfatórios e de bastante qualidade, pois a maioria já está em programa de pós-graduação.

• **5ª dimensão: A relevância do curso de licenciatura de física para a região**

A última parte da pesquisa enfatizou na relevância do curso de Licenciatura de Física para a região e por quê. A resposta para esse questionamento foi unânime, afirmando com clareza que sim, sendo justificado pelo quadro seguinte:

Quadro 4: Relevância do Curso de Física para Imperatriz

A	<i>porque nós sabemos que há um grande déficit de professores com uma formação específica de física.</i>
B	<i>eu fui o mentor do curso de física aqui e para ter uma ideia sou graduado em matemática e pós-graduado em matemática e sempre atuei na docência em física, não pela paixão pela física, mas pela carência de mão de obra da região, conseguia docentes de matemática, mas não de física.</i>
C	<i>A grande importância é em tentar suprir essa grande defasagem, lacuna que existe na nossa região, que é a ausência de professores formados em física.</i>
D	<i>Uma importância muito grande do curso que ele é extremamente necessário e a principal importância é despertar o interesse e gosto pela ciência e também por não existir no raio de 500 km nenhum curso que preparasse professor que ministrasse física.</i>
E	<i>não só para essa região, mas para o Brasil inteiro, o mundo carece de profissionais nessa área, em especial o Maranhão a carência é gritante. Um exemplo disso que quando a gente abre concurso não aparece candidato.</i>

Fonte: pesquisa de campo /2014

A partir do quadro exposto, nota-se que a implantação do curso na região foi essencial não só apenas para amenizar a falta de professores especializados em Física, mas também para melhorar o ensino brasileiro. O curso além de formar professores realiza projetos voluntários voltados para a educação básica, especialmente nas escolas municipais da cidade, tais como, o “Ciência vai a praça”, “De olho no céu” que vem a ser uma área da astronomia, para crianças do ensino fundamental e o “Física legal”.

Esses projetos almejam estimular os graduandos a fazerem ciência e levar esse conhecimento para a sociedade. Então a contribuição desse curso é significativa e que os profissionais apesar dos desafios encontrados em formar professores estão construindo passarelas para melhor subsidiar o caminho dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo enredo do texto houve uma preocupação em evidenciar os desafios encontrados pelos docentes da instituição de ensino superior em formar professores dentro de um sistema que não estimula e nem valoriza os profissionais da educação. Apesar dos fatores negativos que favorece para o abandono dos alunos ao longo de sua formação ainda há alunos que permanecem no curso. Isso nos releva que o interesse pela ciência/Física encanta os concludentes, tornando um profissional satisfeito com a carreira escolhida.

Os professores entrevistados sinalizaram como um desafio mais preocupante, a questão da desistência dos alunos ao longo do curso e o desânimo pela carreira docente. Durante a pesquisa nota-se que os docentes apresentam uma postura de (re)pensarem as propostas curriculares e pedagógicas para tentarem motivar e estimular os alunos a continuarem em sua formação. De acordo o professor B

não dá para imaginar uma pessoa que não goste de física ou matemática, se consegue imaginar que a pessoa não sabe física ou matemática. Assim a pessoa licenciada em física é privilegiada porque olha seu ambiente de maneira diferenciada.

Esse professor mostra que é possível ter afinidade pela física e que é um diferencial ter o conhecimento das ciências naturais, uma vez que este profissional convive e compreende os fenômenos naturais e os avanços tecnológicos. As perspectivas ligadas a carreira docente são associadas pela afinidade da área da ciência/Física confrontadas com o desprestígio social, político e salarial da profissão. Assim, por meio dos discursos analisados, notamos de grande valia o Curso de Física para a região e que apesar dos desafios encontrados durante a formação docente, em especial o valor quantitativo dos egressos, nos revela que a qualidade da formação profissional sobressai a quantidade almejada pelo curso.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acessado em 10/01/2015.
- _____. **Resolução nº 30/CFE, de 11 de Julho de 1974**. Institui a Grade Curricular Mínima para as Licenciaturas em Ciências.
- BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Ano da Publicação Original: 1996 São Paulo: Paz e Terra
- _____. **A educação na cidade**, 1991.
- FREIRE, M. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- LAKATOS, M. E.. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. 6 ed. Atlas: 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA S.G, ANASTASIOU L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: **Identidade e saberes da docência**. In. _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Desafios teóricos, práticos e técnicos da integração entre a didática e as didáticas específicas**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1, 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: CEPED/UEG, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/conferencia-libaneo.htm>>. Acessado em 10 de Jan de 2015.
- MORAES, M. C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a edu-**

cação. Petrópolis: Vozes, 2004.

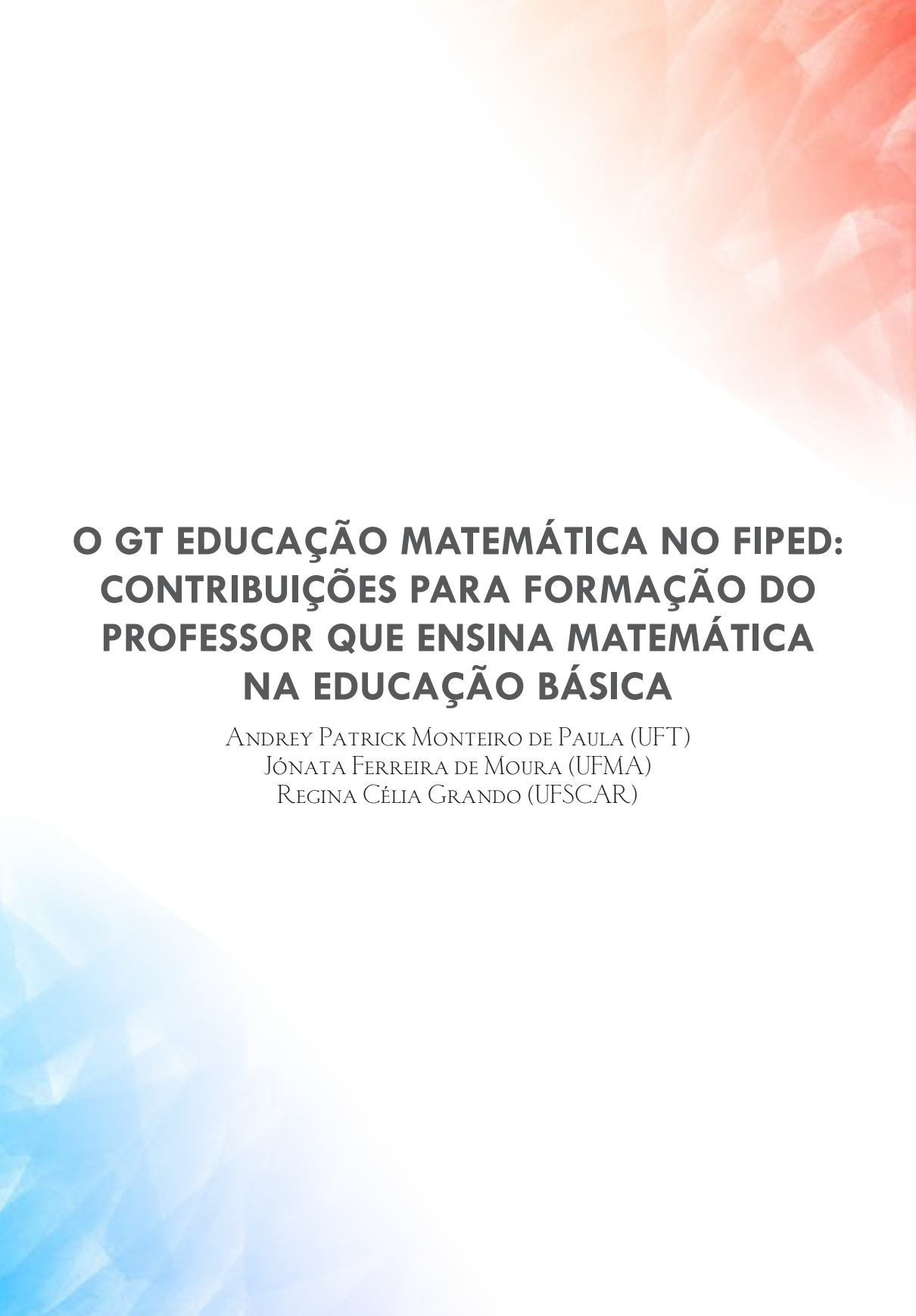
OLIVEIRA, S. L. **Tratando de metodologia científica**. 2^a ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, P. M. C. **Estamos avaliando bem os candidatos à docência no ensino superior?** Revista Brasileira do Ensino de Física, 2004, vol.26, nº.3. ISSN 0102-4744. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v26n3/a01v26n3.pdf>. Acesso em: 23/01/2015.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº 13, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas/ SP, n. 73, p. 115-166. dez. 2000.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. **A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia**. Ciência e Educação, v. 12, n. 1, 2006.



**O GT EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO FIPED:
CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANDREY PATRICK MONTEIRO DE PAULA (UFT)
JÓNATA FERREIRA DE MOURA (UFMA)
REGINA CÉLIA GRANDO (UFSCAR)

O GT EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO FIPEDE: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrey Patrick Monteiro de PAULA (UFT)¹

Jónata Ferreira de MOURA (UFMA)²

Regina Célia GRANDO (UFSCAR)³

RESUMO

Objetivo deste artigo é analisar as contribuições da Educação Matemática, na Educação Básica, via trabalhos publicados no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPEDE no período de 2012 a 2015. Consideramos para a análise os trabalhos publicados em forma de comunicação oral, nos anais do evento, que direcionaram pesquisas, reflexões e experiências pertinentes à área de educação matemática. A identificação destes, no site do Fórum, ocorreu por meio da ferramenta de pesquisa CTRL + F, a qual se configura como um atalho para levantamento de informações e permite encontrar palavras e frases, em páginas de internet e editores de texto, tornando-se viável para a pesquisa em questão. Os resultados evidenciados no contexto dos eventos do FIPEDE, analisados neste artigo, vem ao encontro das tendências nacionais e internacionais do ensino de Matemática, sendo estas: Formação de Professores, Jogos e Brincadeiras, Tecnologias, Etnomatemática e História da Matemática.

Palavras-chaves: FIPEDE. Educação Matemática. Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

O Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEDE) é realizado com o intuito de divulgar as pesquisas de licenciandos de Pedagogia, de áreas afins e também de profissionais que atuam na educação, seja escolar ou não escolar. O evento tem se

1 Mestre em Educação e professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/ Campos de Tocantinópolis. andrey.dpaula@hotmail.com

2 Doutorando e Mestre em Educação; professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia. jonatamura@hotmail.com

3 Doutora em Educação e professora do curso de Matemática da Universidade Federal de São Carlos. regrando@yahoo.com.br

tornado um lugar de formação e troca de experiências por seus participantes. Em todas as edições, seus congressistas participaram de grupos de trabalhos, mesas-redondas, mesas intercontinentais, conferências, oficinas, minicursos e atividades artístico-culturais, socializando suas experiências com pessoas de diferentes países.

Dos registros que se tem acesso, a IV edição foi realizada na cidade de Parnaíba/PI, em 2012, pelo departamento de educação do campus de Parnaíba da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e pelo grupo de Estudos Marxistas Piauienses em parceria com a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) com o tema “A pesquisa na graduação: emancipação humana, práxis docente, trabalho e educação”.

A quinta edição aconteceu na cidade de Vitória da Conquista/BA em 2013. Realizada pela Universidade Federal do Sudoeste da Bahia em parceria com a AINPGP e teve como tema “Pesquisa na graduação: justiça social, diversidades e emancipação humana”.

Na VI edição, os participantes puderam discutir a temática central “A pesquisa como prática pedagógica na formação inicial do pedagogo”. Realizado em 2014 pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na cidade de Santa Maria/RS em parceria com a AINPGP, os congressistas foram impulsionados a debater a formação docente e as contribuições da pesquisa para o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia.

A sétima edição foi realizada em 2015 na cidade de Parintins/AM pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a AINPGP com a temática “A pesquisa na graduação: dialogicidade, autonomia e formação de professores”.

Em sua oitava edição (2016), o FIPED tem como tema “Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania” ocorrendo na cidade de Imperatriz/MA. Organizado pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (UFMA-CCSST) em parceria com outras IES da cidade e com a AINPGP, esta edição pretendeu estimular seus participantes ao debate sobre a situação atual da política e da educação brasileiras.

Dentre os 50 grupos de trabalhos desta edição, os autores deste artigo compõem o GT de número 16 intitulado “Ensino de Matemática”. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Matemática, na Educação Básica, via os trabalhos publicados no FIPED no período de 2012 a 2015. Grosso

modo, podemos dizer que os trabalhos analisados apresentam discussões e metodologias a respeito das tendências em educação matemática, destacamos o grande número de publicações que discutem a formação de professores.

A seguir apresentamos a metodologia utilizada para a produção e análise deste trabalho, e a discussão que realizamos sobre as produções na área da Educação Matemática.

2 METODOLOGIA

Este trabalho teve por objetivo analisar as contribuições da Educação matemática, na Educação Básica, via trabalhos publicados no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Para tanto, investigamos as temáticas envolvidas nas edições anteriores do FIPED, buscando inferir sobre a contribuição desse espaço para a divulgação e avanço da área de pesquisa em Educação Matemática, bem como para a socialização de práticas e experiência de ensino de Matemática.

Consideramos para a análise os trabalhos publicados em forma de comunicação oral, nos anais do Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED no período de 2012 a 2015. O período em questão se deu principalmente pela disponibilidade dos anais no site oficial do evento (www.fipedbrasil.com.br), que até o presente momento encontra-se disponível apenas os anais das edições IV, V, VI e VII.

Dentre as comunicações orais dispostas, consideramos apenas os trabalhos que direcionavam a pesquisas, reflexões e experiências pertinentes a área da Educação Matemática. A identificação destes no site do evento ocorreu por meio da ferramenta de pesquisa CTRL + F, a qual se configura como um atalho para o levantamento de informações e nos permite encontrar palavras e frases, em páginas de internet e editores de texto, e se tornou eficiente para a localização dos trabalhos.

Este recurso nos proporcionou encontrar de forma mais rápida a unidade de registro, adotada por nós neste primeiro momento, que, de acordo com Bardin (2009) significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Nesta perspectiva utilizamos como unidade de registro inicial a palavra MATEMÁTICA presente nos títulos dos trabalhos. Os resultados podem ser visto na tabela a seguir, que trata da quantidade de trabalhos em cada edição do

evento assim como a cidade sede onde o referido evento aconteceu.

Tabela 01: Quantidade de artigos por edição do evento

Edição	Ano	Cidade sede de realização do FIPEP	Quantidade de palavras “MATEMÁTICA”	Quantidade de Trabalhos
IV FIPED	2012	Parnaíba – PI	15	12
V FIPED	2013	Vitória da Conquista – BA	5	05
VI FIPED	2014	Santa Maria – RS	9	09
VII FIPED	2015	Parintins – AM	6	06

Fonte: Produzido pelos autores, 2016.

Observando a tabela a cima, no ano de 2012 nossa unidade de registro ultrapassou a quantidade dos trabalhos, isso aconteceu pelo fato de no título de um dos trabalhos ter sido identificado mais de uma vez a palavra matemática.

Após identificarmos os referidos trabalhos, por meio de nossa unidade de registro principal, partimos para a análise mais a fundo destes. Visando compreender o contexto em que nossa unidade de registro se encontrava, apoiamos-nos na técnica de análise de conteúdo e criamos categorias para a discussão posterior dos dados produzidos. Para Bardin (2009, p. 127), a categoria consiste “essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente reformuladas”.

Nesta perspectiva organizamos os trabalhos nas seguintes categorias:

Formação de Professores: Nesta categoria consideramos os trabalhos que tratam especificamente da formação dos professores com experiências didáticas, reflexões, práticas de avaliação, metodologias, formação continuada.

Jogos e brincadeiras: Aqui elencamos os trabalhos que trazem reflexões teóricas, experiências e propostas que usam especificamente em atividades materiais concretos, jogos, brincadeiras e outros recursos lúdicos para o ensino de Matemática.

Tecnologias: Nesta categoria encontram-se os trabalhos que fazem uso de algum recurso metodológico para o ensino de Matemática tanto em contexto de sala de aula quanto de formação de professores apoiados em tecnologias da comunicação e/ou informação.

Etnomatemática: Aqui encontram trabalhos que tratam de pesquisas, reflexões e experiências didáticas tendo como pano de fundo a Etnomatemática.

História da Matemática: Aqui foram identificados trabalhos que trazem reflexões, experiências e propostas de atividades que fazem usos da história da matemática para o ensino de Matemática.

Em cada uma dessas categorias, analisamos a quantidade de trabalhos e as temáticas envolvidas, mais pertinentes a cada ano de edição do evento.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO FIPED PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO PERÍODO DE 2012 A 2015

A partir das categorias apresentadas na seção anterior podemos dizer que, do total de 32 produções publicadas nos anais do evento, temos indícios de uma variedade de perspectivas que tem norteado o ensino da matemática na educação básica brasileira. Como o evento é direcionado a estudantes do curso de Pedagogia, das outras licenciaturas e também aos profissionais em atuação, este fato nos faz pensar, dentre outras coisas, que a formação de professores que ensinam Matemática, na Educação Básica, tem sido foco crescente de discussões nas últimas décadas.

Tabela 02 - Distribuição dos artigos apresentados nos FIPED's de acordo com o foco temático apresentado

Tendências em Educação Matemática	2012	2013	2014	2015	Total	% ¹
Formação de Professores	06	01	05	04	16	50%
Jogos e Brincadeiras	05	03	02	-	10	31%
Tecnologia	-	01	01	01	03	9%
Etnomatemática	-	-	01	01	02	6%
História da Matemática	01	-	-	-	01	3%
Total	12	05	09	06	32	100%

Fonte: Produzido pelos autores, 2016.

Observa-se, considerando a tabela 02, maior evidência nos trabalhos (50%) que direcionam pesquisas e reflexões para a formação de professores de matemática ou formação de professores que ensinam matemática, nos chamando atenção para o ano de 2013, que teve apenas 01 (um) trabalho nesta categoria. O campo de investigação sobre formação de professores sempre se destaca em termos quantitativos nos vários congressos e eventos na área de Educação. Possivelmente pela própria inserção profissional dos pesquisadores nas Universidades ou em projetos e programas de formação inicial e continuada, governamentais ou não, esse é um campo de

atuação e de interesse de investigação.

Por outro lado, há um problema epistemológico na área de compreensão sobre o que é fazer pesquisa em formação de professores. Todas as práticas de formação podem ser consideradas pesquisas sobre formação? Entendemos que para que as pesquisas sobre formação de professores sejam caracterizadas como tal, há necessidade de uma categoria analítica que diz respeito ao professor, sua identidade, profissionalização, formação, constituição profissional etc.

Os trabalhos apresentados nas edições do FIPED, que fazem parte do nosso estudo, retrataram temáticas como: a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para a formação dos pedagogos; relação dos professores com os conteúdos de matemática; a pesquisa e o ensino de professores universitários de matemática e física; os desafios da matemática para os professores; a visão matemática e sua presença; o caso de mestrados de matemática e física e práticas educativas e interdisciplinares de matemática.

Em nossa experiência como professores, orientadores e pesquisadores, é comum ouvirmos de nossos alunos de cursos de Pedagogia, de Licenciatura em Matemática e de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que utilizam jogos e materiais concretos para o ensino desta disciplina em suas salas de aulas ou em suas experiências de estágio supervisionado. Por essa importância dada aos jogos principalmente nestas etapas de ensino, observa-se que 31% (10 trabalhos) direcionaram-se para esta temática e a não ocorrência desta tendência no ano de 2015. Os trabalhos proporcionaram em sua maioria uma reflexão teórica a respeito do jogo e o ensino de matemática, por hora algumas experiências foram evidenciadas tendo como público professores da Educação Infantil e discente da Educação Básica, a presença de material concreto como o uso de blocos lógicos, com reflexões de jogos com uso do material, a relação da matemática, música e jogo.

Frente a essa discussão, não podemos deixar de destacar a grande relevância desta tendência para o ensino e aprendizagem da matemática, sendo esta capaz de, conforme Grandó (1995; 2000) estimular a criatividade, a imaginação, o senso crítico, as estratégias para a resolução de problemas e com isso assume um caráter desencadeador da aprendizagem do aluno colocando em evidência conceitos matemático. No entanto é preciso ir além dos modismos presentes nos discursos

dos professores, e considerar as possibilidades e limites desta tendência para a aprendizagem matemática, pois “Nenhum material didático – manipulável ou de outra natureza – constitui a salvação para a melhoria do ensino de matemática. Sua eficácia ou não dependerá da forma como o mesmo for utilizado.” (NACARATO, 2005, p. 5).

Defendemos que os jogos, materiais manipulativos, arte, música e as diferentes manifestações lúdicas no ensino, possam ser tratados como recursos de ensino nas aulas de Matemática. “Os recursos didáticos são entendidos como modelos concretos ou não, que possam contribuir e facilitar a aprendizagem matemática dos alunos das escolas.” (GRANDO, 2015, p. 394). Dessa forma, na infância, os modelos concretos auxiliam muitas vezes a visualização de relações que se espera que as crianças possam realizar para a aprendizagem conceitual. Como em Grandó (2015, p. 395),

Entendemos que há uma necessidade de se compreender que o uso de materiais manipulativos possibilita aos alunos uma visualização e uma possibilidade de representação de relações matemáticas que algumas vezes desejamos, enquanto professores, que o aluno compreenda. O seu uso não se justifica, somente, por envolver os alunos e motivá-los à aprendizagem, mas mobilizá-los a estabelecer relações, observar regularidades e padrões, pensar matematicamente.

Esse cuidado na compreensão desses recursos aliado a uma atividade intencionalmente planejada pelo professor pode ser evidenciado nos trabalhos apresentados nas quatro edições do evento.

Frente aos avanços da tecnologia e a sua cada vez maior utilização em nossas atividades diárias e escolares, tivemos no referido evento em discussão, 9% (3 trabalhos) voltados para esta temática. Os trabalhos trazem reflexões e metodologias de ensino que fizeram uso de recursos tecnológicos, como o Software enigma de frações e software Geogebra e um trabalho voltado para o uso da tabuada móvel.

Contextos singulares de grupos culturais carregam consigo, diferentes formas de pensar e agir, frente as suas atividades, sendo notória a maneira como as culturas específicas desenvolveram suas próprias técnicas e as ideias para aprender a trabalhar com medidas, cálculos, inferências, comparações, classificações e modos diferentes de modelar o ambiente social e natural no qual estão inseridas, D’Ambrosio (2009).

Características essas que numa perspectiva etnomatemática nos possibilita grandes explorações didáticas pertinentes ao ensino e aprendizagem desta ciência, como forma de resgate e valorização das mais variadas culturas, pois há muita matemática que foi feita por indivíduos considerados “não matemáticos” (D’AMBROSIO, 2009). Nesta perspectiva tivemos apenas 6% (2 trabalhos), a qual evidenciaram a construção de materiais pedagógicos regionais para o ensino de matemática e experiências em educação popular de jovens e adultos com relação ao conteúdo de geometria e grandezas e medidas.

De acordo com D’Ambrosio (2011) o que chamamos matemática é uma resposta à busca de sobrevivência e de transcendência, acumulada e transmitida ao longo das gerações, desde a pré-história. A referência dada a D’Ambrosio, tanto em sua fala a respeito da etnomatemática como na evolução histórica desta ciência, nos faz refletir, a respeito da importância histórica da matemática frente à evolução da humanidade, e nos aguça questionamentos inerentes à valorização deste caráter histórico da matemática nas salas de aulas. Nesta perspectiva observa-se que no decorrer dos últimos cinco anos, tivemos apenas 3% (01 trabalho), que destacou esta tendência e objetivou analisar de que forma a história da matemática é explorada em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados evidenciados no contexto dos eventos do FIPED, analisados nesse artigo, vem ao encontro das tendências nacionais e internacionais do ensino de Matemática. A pesquisa em Educação Matemática para os anos iniciais e Educação Infantil ainda é proporcionalmente inferior em quantidade frente às pesquisas em outros níveis de ensino. Da mesma forma, a pesquisa sobre formação de professores que ensinam matemática, com destaque para a formação matemática do professor no âmbito dos cursos de Pedagogia, também é recente e ainda pouco explorada, como indicam os resultados dos mapeamentos realizados em Fiorentini et al (2002) e ampliado em Fiorentini et al (2016).

Os trabalhos voltados para discussões e reflexões a respeito da formação, prática e saberes dos professores tiveram maior evidência nas quatro últimas edições do evento. No entanto pelo caráter didático do evento, observamos que apenas

22% (7 trabalhos) tiveram focos inerentes a formação dos professores polivalentes, considerando suas especificidades e dificuldades frente ao ensino de matemática e que precisa ser amplamente estudada, como nos evidencia o estudo de Cury (2005) e Nacarato, Mengali, Passos (2009).

A tendência que trata da utilização de jogos e materiais concretos para o ensino de matemática apresentou-se bem presente, no entanto observamos que apenas 6% (2 trabalhos), evidenciaram questões práticas com a utilização dos jogos e sua maioria 22% (7 trabalhos), trouxeram discussões de cunho exclusivamente teórico sobre a tendência. No entanto, é preciso pensar e planejar o trabalho com esta tendência, considerando sua viabilidade ou não, e com objetivos claros a serem alcançados para não cairmos em uma visão reducionista de suas possibilidades (GRANDO, 2000).

No FIPED, por ser um espaço de divulgação de trabalhos de pesquisa, principalmente de licenciandos em Pedagogia, era de se esperar que o destaque fosse para as temáticas que envolvessem a pesquisa com atividades lúdicas no ensino da Matemática como jogos, brincadeiras, música, arte e manipulação de materiais. Esses são recursos de ensino muito presentes nos manuais e livros didáticos para o ensino de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais. Aliado a isso o Programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem sido um espaço de formação inicial de professores na escola, que muitas vezes, possibilita que as atividades lúdicas aconteçam em tarefas como: feiras de matemática, projetos jogos e brincadeiras, exploração dos laboratórios e oficinas de matemática, atividades lúdicas no recreio dirigido, experiências de manipulação em sala de aula etc.

O destaque para a abordagem teórica desses trabalhos diz respeito, principalmente à limitação de espaços e tempo para que as atividades lúdicas aconteçam. Muitos trabalhos de final de curso de Pedagogia (TCC) tratam do uso de jogos e brincadeiras na educação matemática de crianças. Com o reduzido espaço de tempo para a realização do TCC, o estudo, muitas vezes, passa a ser mais de uma revisão bibliográfica sobre o assunto.

As explorações tecnológicas, voltadas para o ambiente educacional, privilegiaram o uso de software, no entanto apenas 3% (1 trabalho) teve como público alvo das pesquisas alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os demais ti-

veram professores da Educação Básica e alunos do 1º ano do Ensino Médio, seus públicos. Sentimos falta de trabalhos direcionados à reflexão sobre a manipulação de computadores, por crianças e o uso de calculadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As questões inerentes a etnomatemática e a história da matemática, propostas nas reflexões de D'Ambrosio (2009; 2011), foram pouco evidenciadas nas quatro últimas edições do evento, no entanto, 3% (1 trabalho) de ambas as tendências tiveram como foco os anos iniciais.

A variabilidade na quantidade de trabalhos envolvendo a temática de ensino de matemática no FIPED pode estar associada à quantidade de eventos que a área de Educação Matemática tem ao longo do ano. Há uma agenda intensa de eventos e espaços de apresentação de trabalhos em Educação Matemática no Brasil. Por exemplo, o ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática) que ocorre a cada três anos, promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, tem congregado de 3500 a 4000 participantes, entre pesquisadores, professores e educadores. Toda essa comunidade tem promovido e participado de outros encontros no decorrer do ano. Há em torno de cinco eventos regionais, nacionais e internacionais na área, por ano, o que acaba provocando um esvaziamento sazonal de alguns eventos. Para as temáticas levantadas nos trabalhos apresentados no FIPED como formação de professores, tecnologias, etnomatemática, história da matemática, há eventos específicos da área. Isso contribui para a pulverização da produção nos diferentes espaços de apresentações e congressos.

O que é possível reconhecer é o quanto esse espaço do ensino de matemática no FIPED vem contribuindo com a possibilidade de ampliação de pesquisas e práticas de Ensino de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, mobiliza pesquisadores e especialistas no ensino de matemática a se voltarem para pensar a educação matemática da infância, promovendo um diálogo entre especialistas e pedagogos. Certamente quem se beneficia desse diálogo são os formadores de professores que ensinam matemática e as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre tradições e modernidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIORENTINI et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista — Dossiê: Educação Matemática**, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-60, 2002.

FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; LIMA, R. C. R. de; CRECCI, V. M.; COSTA, M. C. O professor que ensina matemática como campo de investigação: um estudo do estado da arte. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo, 2016, p. 01-12.

GRANDO, R. C. Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 05, n.º 02, p. 393-416, Vitória, ES, Outubro, 2015.

_____. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

_____. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. 1995. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

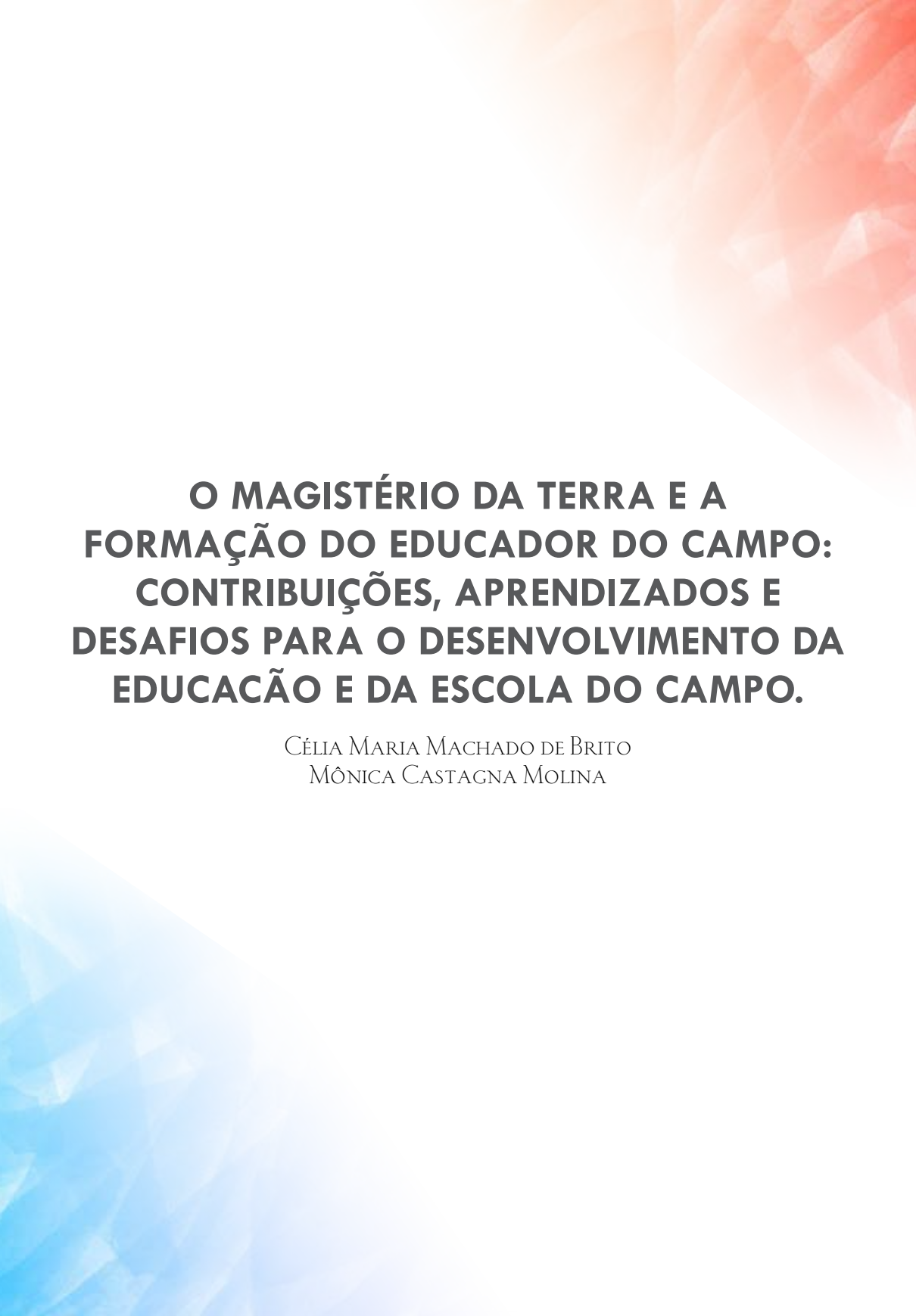
NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, v. 9, n. 9-10, p.1-6, 2005. SBEM-SP.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos**

anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

(Footnotes)

1 Esta percentual, considera o total de trabalhos identificados dentro da área de educação matemática, de acordo com nossa metodologia, nas cinco últimas edições do FIPED, ou seja, considera o total de 32 trabalhos.



**O MAGISTÉRIO DA TERRA E A
FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES, APRENDIZADOS E
DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO.**

CÉLIA MARIA MACHADO DE BRITO
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

O MAGISTÉRIO DA TERRA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES, APRENDIZADOS E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO.

Autora: Célia Maria Machado de Brito

Universidade Estadual do Ceará. E-mail: celia.brito@uece.br

Co-autora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília-UNB - E-mail: [mcastagnamolina @](mailto:mcastagnamolina@gmail.com)

gmail.com.

RESUMO

Acreditando que a educação do campo apresenta potencialidades para acrescentar novos elementos ao debate da formação docente, este artigo tem o objetivo de analisar a prática formativa do curso de Formação de Educadores de Assentamentos Rurais, em Áreas de Reforma Agrária do Ceará- Magistério da Terra, em nível Médio, através do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – Pronera. Este artigo toma como referência o processo vivenciado na formação, elegendo como eixo de análise as contribuições possíveis deixadas pelo programa para o desenvolvimento da educação do campo, questionando como e até que ponto o paradigma da educação do campo está sendo utilizado nas escolas públicas das zonas rurais. O texto traz um breve histórico do PRONERA e do processo vivenciado na formação, trazendo à luz a percepção de professores, coordenadores, militantes e educandos egressos do Magistério, com inserção, hoje, em vários níveis da educação básica no campo, recuperando lições, desafios e aprendizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Formação docente. Movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

Incorporando desafios postos pela heterogeneidade de sujeitos e cenários, a formação do educador têm ganho na atualidade uma grande importância, requerendo de todos aqueles que pensam essa questão um tratamento pedagógico qualificado, tanto para a produção e socialização de conhecimentos, quanto para sua adequação às realidades sociais em pauta. Na projeção desses desafios é válido questionar os rumos dados a essa formação, no intuito de perceber até que ponto ela está justificando normas e princípios já cristalizados, em detrimento de uma ação formativa que atenda às realidades diversas e que fuja ao padrão do individualismo e da negação de direitos.

Tomando como parâmetro a história da educação brasileira, podemos dizer que os processos de formação de professores foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica sendo, nos últimos anos, envolvidos pela avalanche neoliberal que tensiona a formação docente para ajustá-la às transformações da sociedade e demandas do mercado de trabalho.

No caso específico da educação do campo, tem sido recorrente a visão de que a formação alinhada à perspectiva da educação rural tem, historicamente, se ajustado ao paradigma da racionalidade técnica capitalista que direcionou e agora, com o ascenso do agronegócio, direciona a educação e o ensino como elementos legitimador das competências para o mundo do trabalho.

Aligeirada, precarizada e sem uma fundamentação teórica capaz de ampliar os níveis de consciência do professorado, a política hegemônica de formação docente tem sido alvo da crítica de várias associações de profissionais e também de muitos teóricos que, inspirados no conjunto das reformas, identificam que a autonomia perde espaço para a responsabilização docente (CONTRERAS, 2002; REIS, 2014).

Na visão da ANFOPE (2002), os cursos de formação inicial e continuada propostas pelo Ministério da Educação, na modalidade EAD visam suprir a ausência de ofertas de cursos permanentes, efetivando-se como uma política compensatória que induzem os professores a se tornarem “consumidores” desses cursos, como forma de ingresso e permanência no mercado de trabalho (MOLINA e HAGE, 2015). A mesma crítica tem sido feita por Freitas (2007) quando destaca a secundarização do conhecimento teórico e valorização da epistemologia da prática e da lógica das competências nos programas oficiais, ao mesmo tempo em que chama atenção para a ênfase das reformas educativas ao caráter ativista, instrumental e por vezes tecnicista das práticas educativas, em detrimento de uma visão sócia histórica emancipadora.

Sem negar a importância e necessidade de atualização da política de formação e, acreditando que a educação do campo apresenta potencialidades para acrescentar novos elementos ao debate da formação docente, este artigo tem o objetivo de analisar, à luz da visão dos educandos egressos da prática formativa do Magistério da Terra, em nível médio, no Ceará, refletindo sobre sua importância e contribuição no desenvolvimento da *educação do campo e não apenas no campo*.

A discussão específica sobre a formação dos educadores do campo considera os pressupostos da Educação do Campo, concepção que busca fazer o diálogo com teorias socialistas e com a realidade particular dos camponeses, em direção a uma formação humana, que na visão de Caldart (2008, p. 81) tem sua *materialidade educativa de origem nos processos formadores dos sujeitos coletivos*

da produção e das lutas sociais do campo. Para Frigotto (2010, p. 36) [...] trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade, e volta-se para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico.

Frente ao avanço do debate gestado na luta dos movimentos sociais do campo e da polêmica discussão sobre as bases epistemológicas em que se sustenta a formação do educador, cabe-nos uma indagação: como vem ocorrendo a prática do educador egresso do Magistério e da pedagogia da Terra? Que formulações teórico-práticas vêm sendo trabalhadas nesses cursos e como o educador do campo vem contribuindo para a implementação do paradigma da educação do campo nas escolas dos assentamentos rurais? Afinal, que posturas e práticas vêm sendo adotadas pelos egressos desses cursos e como vem se materializando a proposta de superação do modelo da educação rural, historicamente, presente no campo?

Postas como indagações norteadoras de uma pesquisa, ainda em andamento, este trabalho, num primeiro momento, faz uma incursão no contexto de criação e desenvolvimento do PRONERA, refletindo, inicialmente, sobre o protagonismo e conquistas dos movimentos sociais em torno da educação do campo. Em seguida, recupera as experiências do Magistério e da pedagogia da Terra, destacando suas especificidades, perspectivas e possíveis contribuições para o desenvolvimento da educação do campo.

1. O Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária – PRONERA, no Brasil e no Ceará.

O Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária - PRONERA, enquanto política pública de educação do campo, só pode ser compreendido a partir das tensões e dos campos de disputa presentes na relação dos movimentos sociais com o Estado. Assim sendo, é necessário considerar que o movimento de educação do campo no Brasil, hoje com mais de 15 anos de atuação, tem pautado sua agenda em função dos desdobramentos da luta de classes e das forças sociais em disputa na construção dos diferentes projetos de campo, de educação e de sociedade.

Em busca de transformações no campo brasileiro, um dos diferenciais desse movimento tem sido o seu protagonismo no crescimento e avanço da luta pelos direitos sociais, em especial do direito à educação, tendo em vista a garantia

de políticas educacionais que atendam aos interesses da população moradora no campo. Orientado nessa perspectiva, os movimentos sociais camponeses, na primeira década de sua história, foram capazes de garantir sua participação na concepção e elaboração de várias políticas educacionais, dentre elas, a do Pronera (ANTUNES ROCHA e MOLINA, 2014).

Fruto de um contexto de transição caracterizado pelo reordenamento da política de ajustes do modelo econômico capitalista neoliberal brasileiro, e por uma fragilidade na aliança das classes dominantes, esse período compreendido pela *crise do latifúndio e consolidação do agronegócio*, propiciou o avanço das lutas no campo, permitindo que o movimento pela Reforma Agrária tomasse um maior vulto (FONEC, 2012). Como parte das conquistas no processo de democratização da terra e do acesso à escolarização foi criado o PRONERA, programa que, exitosamente, vem fortalecendo e garantindo um espaço de produção contra-hegemônica aos valores capitalistas, através da consolidação do Movimento da Educação do Campo (ANTUNES ROCHA e MOLINA, 2014).

Gestado no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em 1997, quando se comemorava 10 anos de atuação do Setor de Educação do MST, o balanço de suas atividades permitiu a identificação do envolvimento de várias instituições e, especialmente, de universidades públicas comprometidas com o tema da reforma agrária.

Com o objetivo de *estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos em áreas de assentamento de Reforma agrária*, o PRONERA representa uma importante intervenção sócio-educacional com ações educativas diversificadas, configurando uma proposta que incorpora elementos da realidade sócio-política e cultural e saberes voltados para a realidade do campo. São cursos de escolarização (de alfabetização, ensino fundamental e médio), e de formação profissional em nível médio e superior, com destaque para as licenciaturas em várias áreas. Sua meta tem sido contribuir com a escolarização, formação e qualificação de educadores envolvidos na ação educativa de crianças, jovens e adultos de áreas de acampamento e assentamentos rurais, com vistas à superação do processo de exclusão vivido pelos assentados, pela via da garantia do acesso ao mundo letrado.

Considerado um instrumento de resistência, o PRONERA, de acordo com o II PNERA (2012), promoveu em todo país 320 cursos, por meio de 82

instituições de ensino, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos – EJA no ensino fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. De acordo com a mesma fonte, os 320 cursos foram realizados em 880 municípios em todas as unidades da federação, envolvendo 38 organizações demandantes e 244 parceiros.

No Ceará, o PRONERA vem, desde 1998, desenvolvendo ações educativas diversificadas, contribuindo pra impulsionar o desenvolvimento e a vida cultural dos assentamentos. O primeiro projeto desenvolvido no estado voltou-se para a alfabetização e escolarização de quase 4.000 assentados, demanda encaminhada a três universidades públicas - UFC- UECE e UVA, seguido de vários outros cursos de ensino fundamental, médio, superior e até em nível de pós-graduação.

Resguardadas suas especificidades, os projetos do PRONERA tomam como referência uma noção de educação vinculada aos interesses e necessidades dos trabalhadores do campo, compreendido aqui, não apenas como lugar da produção, mas como espaço de desenvolvimento territorial, do trabalho familiar, da família camponesa, em que homens, mulheres e crianças constroem suas vidas, como lugar do “bom viver” (CALDART, 2006).

Orientados por pressupostos e reflexões de teóricos socialistas e do educador Paulo Freire, o PRONERA vem concentrando seus eixos de aprendizagem na apropriação crítica do conhecimento pelo assentado e na própria incorporação da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004), em comum acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002).

2- A Experiência de Formação de Educadores e Educadoras para o Magistério, em Nível Médio - Magistério da Terra, no Ceará. .

Desenvolvido no período de março de 2006 a fevereiro de 2010, o Magistério da Terra pautou-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB Nº. 3 – 26/06/1998, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal – Resolução CEB Nº. 2 – 19/04/1999 e, ainda, pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB Nº. 01/2002 conquista posterior do movimento, como forma de assegurar, não só o direito à educação escolar, mas também a especificidade da educação no meio rural (Art. 28).

Compreendendo a educação como um *processo dialógico entre educadores e educandos; entre os saberes populares e científicos; entre a teoria e a prática; entre as questões sociais e a particularidade do campo* (PPP do Curso, 2006), o programa teve uma carga horária de 3.200 h/a, atendendo inicialmente a 189 educandos. Orientado por um projeto de sociedade, de campo e de escola e buscando uma formação adequada ao educador do campo, o projeto político-pedagógico do Magistério da Terra fundamentou-se em elementos da Educação Popular e contribuições do educador Paulo Freire; de elementos da pedagogia socialista; e da própria Pedagogia do Movimento. Sua estrutura curricular constou de oito etapas semestrais organizadas, em tempos diferenciados: o Tempo Escola, momento em que os educandos se apropriavam dos conteúdos teóricos, geralmente concentrados na universidade ou em salas de aula improvisadas em assentamentos-pólo, num total de seis; o Tempo Comunidade, consistia em estudos fora da sala de aula quando eram feitas intervenções, pesquisas ou realizados estudos e atividades orientadas pela metodologia da pesquisa-ação, a título de exercício prático. Cada semestre tinha, em média, 400 horas/aulas, sendo 60% destas desenvolvidas no Tempo Escola, e 40% no Tempo Comunidade.

O projeto curricular foi construído em torno de quatro (quatro) eixos temáticos: Terra e Trabalho; Cultura e Modo de Vida; Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos e Educação do Campo. desenvolvidos de modo transversal, ao longo do curso. Cada ano era enfatizada a problematização de um eixo temático, introduzido através de um Seminário Temático, momento em que eram levantadas questões que iriam nortear o trabalho dos diferentes referenciais curriculares e de uma Oficina Temática, momento de culminância do estudo do eixo temático. Nesse momento-síntese era produzido um conhecimento prático articulado com a realidade do campo, normalmente vinculado à educação e à escola.

Um dos aspectos relevantes do processo de formação foi a inter-culturalidade vivenciada no momento do tempo-escola e no exercício prático em salas de aula, já que grande número de educandos do Magistério era professor(a) dos projetos de alfabetização/escolarização ou de outras práticas educativas desenvolvidas nos assentamentos em que moravam. A convivência com diferentes saberes trazia à sala de aula uma dinâmica própria, provocadora de reflexões, questionamentos, críticas e dúvidas, criando novas relações entre os grupos e atores do processo formativo,

tal como pode ser observado nos depoimentos dos egressos identificados.

3. A Formação do Educador do Campo: uma leitura a partir da visão dos egressos

Com funcionamento itinerante em seis diferentes pólos do Estado e chegando ao término com 106 professores(as) qualificados (as) para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental, o curso em estudo trouxe especificidades que lhe asseguram lugar de destaque, na memória de seus sujeitos ou no conjunto das atividades desenvolvidas no campo. Sua abrangência, localização e formato somados ao fato de ser a primeira experiência de formação de professores para atuarem nos assentamentos de reforma agrária lhes garantiu um lugar reservado no conjunto das experiências formativas, deixando muitos aprendizados a todos que dele tomaram parte: educandos, professores, coordenadores militantes e estagiários da universidade.

Lançando mão dos documentos produzidos, dos processos e dos conflitos vivenciados como professora e coordenadora pedagógica do curso, e ainda, da análise dos memoriais produzidos pelos educandos ao final do curso, não foi difícil recuperar as imagens, registros e percepções dos sujeitos vinculados ao programa, dele se extraindo dilemas, contradições e aprendizados.

Nesse sentido foi possível recuperar a visão de seus principais sujeitos e de um razoável número de educandos egressos, reconstituindo parte das trajetórias educacional, pessoal e profissional percorridas por eles, hoje profissionais do ensino, alguns militantes de movimentos sociais (em especial do MST), estudantes ou profissionais com atuação em outras áreas.

O fato é que dos 106 concludentes, poucos que conseguimos identificar assumiram a ação docente na escola pública (10); alguns ingressaram em cursos de Licenciatura do Pronera (04) e outros no bacharelado do Serviço Social da Terra (06); mantendo-se grande parte engajado em frentes de trabalho do próprio movimento, alguns alcançando posição de destaque, como é o caso de uma egressa que hoje faz parte do Comitê Nacional de Educação do MST.

Os entrevistados, de uma maneira geral, quando questionados sobre a formação recebida no Magistério da Terra, afirmaram que, mesmo tendo sido um curso em nível médio, *superou todas as expectativas, deixando uma preparação equivalente ou até mesmo superior à faculdade*, que alguns tiveram oportunidade

de fazer, posteriormente. Outros, mesmo rememorando as dificuldades enfrentadas no percurso, principalmente devido às várias interrupções do curso, destacaram que *o preparo e o excelente quadro de professores, em sua maioria mestres e doutores da UECE, fez a diferença (PROFESSORA EGRESSA DO CURSO)*.

Na opinião de outra egressa do curso, hoje coordenadora pedagógica da Escola Municipal do Assentamento São Paulo, no município de Canindé, *o Magistério abriu fronteiras em sua formação, assumindo papel de destaque em sua trajetória*. A partir dele, afirma terem acontecido muitas mudanças em sua vida pessoal e profissional:

...o convívio intenso com as pessoas, a forma diferenciada de estudar através de seminários e metodologias diferenciadas, a junção de tudo gerou muitos aprendizados. Hoje me considero uma pessoa mais tolerante e aberta ao diálogo, postura que passei a ter em sala de aula com meus alunos... depois do Magistério, pouco foi acrescentado à minha formação, mesmo tendo feito, posteriormente, o curso de Pedagogia em nível superior, numa faculdade particular (PROFESSORA EGRESSA).

Corroborando essa mesma posição, a segunda professora do assentamento São Paulo, também egressa do Magistério da Terra destaca *a forma prazerosa como se aprendia no Magistério*. Em sua opinião, mesmo permanecendo mais de trinta dias fora de casa, o que muitas vezes trazia complicação com marido e filhos, reconhece que *a convivência com os colegas, a mística do curso, as metodologias e a relação com o professorado superavam todas as dificuldades, possibilitando bons aprendizados*. Lembra que foi a partir de um Trabalho do Tempo Comunidade que começou a se interessar pela história e cultura do assentamento, pesquisa que lhe serviu para ampliar os conhecimentos práticos sobre o lugar em que mora, *ampliando também seus laços afetivos com a comunidade e com a escola*.

Mesmo admitindo que o curso em si não trouxe melhorias imediatas para escola do assentamento, porque segundo ela, a correlação de forças no contexto da escola não era favorável a mudanças, as professoras entrevistadas reconhecem que *o Magistério contribuiu para melhoria das práticas pedagógicas, favorecendo posturas mais voltadas para o diálogo e para a participação*.

Contudo, alguns limites e desafios permearam a experiência, reduzindo possibilidades e interferindo negativamente nos resultados do curso. Dentre esses, destacamos a permanente ameaça à continuidade do curso, através das várias interrupções no repasse dos recursos ou de entraves burocráticos que somente eram resolvidos por meio da mobilização dos estudantes e dos movimentos sociais, situação que redundou em três ocupações da reitoria da universidade. Ao longo do curso, o acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade foi uma das atividades que mais sofreu com essas discontinuidades, mesmo com a disponibilidade de alguns estagiários de trabalharem mesmo sem receberem bolsa.

Por fim, destacam-se desafios em relação ao perfil e necessidades específicas dos próprios educandos, dado o precário nível de escolarização, no que tange a compreensão escrita e a desvantagem histórica do capital cultural da população camponesa, com amplo predomínio da cultura oral em detrimento da produção escrita. Embora tenham concluído o ensino fundamental, e mesmo com todo o esforço dos professores no sentido de fazer revisão dos conteúdos, muitos ainda apresentavam dificuldades com a leitura e escrita de textos teóricos, suprida na maioria das vezes com o empenho permanente dos monitores nessa direção.

O memorial, entendido aqui como algo que vincula o passado, ao presente e ao futuro, materializando a recordação do vivido, nos propiciou importantes análises, favorecendo o resgate da experiência vivida, num exercício de reflexão sobre as práticas, sujeitos e contextos implícitos à formação. Nesse sentido, permitiu-nos alcançar o entendimento de que o curso constituiu um esforço acadêmico com características inovadoras que possibilitou o crescimento de todos os envolvidos.

A partir da narrativa dos educandos foi possível perceber a caminhada percorrida por cada um, refletindo o processo de construção da identidade e do compromisso docente com o desenvolvimento de uma prática direcionada para a transformação e para consolidação da educação do campo. Nesse sentido foi revelador, não só a *apropriação dos conhecimentos acadêmicos, mas também a incorporação de valores e práticas humanitárias e políticas*. Na visão de um ex-educando, o Magistério da Terra foi *o principal responsável pela transformação da sua consciência, constituindo porta de entrada para expansão\consolidação da ideologia apregoada pelo MST*.

Para outro professor egresso, o curso inspirou-lhe mudanças substanciais em sua prática docente, ajudando-o a romper com a postura anti-dialógica característica da escola tradicional. Questionado sobre a receptividade dos alunos em relação a metodologia proposta pela educação do campo, assegurou que a escola do assentamento está longe de se orientar por essa metodologia, não só pelo despreparo dos professores, mas pela cobrança da Secretaria de Educação que insiste no cumprimento dos planejamentos e práticas burocratizantes. Mesmo assim, admite desenvolver em sua sala de aula metodologias que favorecem a sensibilidade das crianças para as contradições vividas no campo, contrariando as orientações vindas da Secretaria que, segundo ela, *se balisam numa perspectiva puramente tradicional (PROFESSORA EGRESSA)*.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o Magistério da Terra não trouxe contribuições efetivas para o desenvolvimento da escola dos assentamentos, até porque foram poucos os egressos vinculados à docência na escola. Quando questionados sobre as possíveis contribuições do programa, foi unânime a posição dos professores sobre o peso da cobrança e os limites impostos pelas Secretarias de Educação que, de acordo com eles, insistem em tratar a educação do campo como simples extensão da educação das cidades.

O município de Canindé hoje, com um maior número de egressos na escola pública, nos pareceu mais aberto para o incremento de uma política específica para o campo, embora essa preocupação não o isente das práticas de nucleação ou do fechamento de escolas no campo, o que faz com que os professores comprometidos com a educação do campo mantenham-se em permanente vigília.

Na prática, podemos dizer que o incremento do paradigma da educação do campo nas escolas dos assentamentos, do Ceará ainda anda a passos lentos, predominando práticas burocratizadas com classes multisseriadas norteadas pela proposta tradicional. Exceção feita a algumas escolas do Setor 9 da Secretaria de Educação de Canindé que, de acordo com uma das professoras entrevistadas, graças a formação de professores oferecida pelo programa Escola da Terra tem sido possível *se pensar minimamente um ensino que privilegie a realidade do campo*, permanecendo portanto como importante desafio.

Para o fortalecimento desse quadro dentro e fora da institucionalidade, é mister destacar o avanço trazido pela conquista das escolas de ensino médio nas áreas de reforma agrária, no Ceará. Sob a gestão da Coordenação de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e tendo à frente um quadro de gestores proveniente da pedagogia da Terra, e de outras licenciatura do Pronera, essas escolas, conquista do movimento junto à Secretaria de Educação do Estado, tem alavancado o debate da educação do campo, propagando princípios educativos e mobilizações em torno da sua implementação. Reconhecidas como escola dos assentados, a participação de professores e pais tem sido marca presente no movimento, desde o projeto arquitetônico até a elaboração do projeto político e pedagógico, oferecendo as bases para uma atuação ampla dos pedagogos, não só em sala de aula, mas como organizadores de processos pedagógicos das suas comunidades.

Mesmo com o avanço na conquista de escolas em áreas de reforma agrária e o acúmulo do debate sobre a concepção de educação e escola do campo, a formação de professores habilitado para fazer valer a educação do campo nas escolas públicas dos assentamentos permanece ainda com um grande desafio a ser enfrentado. Além do despreparo do professor e da marca do currículo tradicional da escola hegemônica, presente no campo, a pesquisa revelou constantes ameaças quanto ao fechamento de escolas, muitas delas funcionando com um único professor para atender a todos os níveis e áreas do conhecimento, desde a Educação Infantil até ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, não sendo o reconhecimento jurídico trazido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1º. de abril de 2002) o bastante para garantir as especificidades da educação do campo, com qualidade.

Entretanto é válido ressaltar que a partir da inserção do Pronera, no Ceará tornou-se possível a utilização de metodologias vinculadas às lutas, práticas e reflexões da realidade, tendo o embate e as situações de conflito como matéria prima do projeto pedagógico. Reafirmando os vínculos entre educação, sociabilidade e os traços da comunidade campestre, a concepção de formação do educador do campo engendrada no Magistério e Pedagogia da Terra amplia a noção de formação e recupera o sentido da educação como formação humana que se dá em todos os espaços educativos garantidores de informação, extrapolando, assim, o

conhecimento que se dá no âmbito da escola.

Pelas características e funções assumidas, o Magistério da Terra caracterizou-se como um projeto formativo inovador, que aglutinou universidades, movimentos e órgãos públicos, configurando-se como uma formação que atualiza e prepara o educador para a construção de identidades camponesas, produzindo no cotidiano dos assentamentos transformações de enfrentamento ao modelo agrícola dominante. Nesse sentido, mesmo não tendo alcançado os frutos desejados no âmbito da escola pública, dado que não há, ainda, acúmulo suficiente para romper com as formulações pré-estabelecidas nos conteúdos e vivências permitidas no ambiente escolar, é inegável a importância e reconhecimento de seu papel como instância de formação do educador do campo.

Referências

- ARROYO, M G., CALDART, R., MOLINA, M. (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis - RJ: Vozes.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (2002). Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução Ce/CEB. No. 01, Brasília.
- CALDART, R. (1997). A educação em movimento, Petrópolis-RJ: Vozes.
- _____. (2004). *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- _____. (2000). *Escola é mais do que escola na pedagogia do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FONEC (2012). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo, Seminário Nacional, BSB.
- INCRA/PRONERA/IPEA/UNESP (2015). II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA, Brasília.
- JESUS, S. M. (2004). Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- KOLLING, E. NÉRY, I., MOLINA, M. C. (1999). Por uma Educação Básica do Campo - Memória, *Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do*

Campo, 1, Brasília. Molina, M. C (2002). *Desafios para os Educadores e Educadoras do Campo*. In: Caldart R., Cerioli, P., Kolinng, E., (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma educação do campo, v.4).

MST (1999). *Caderno de Educação Princípios da Educação no MST*. . Brasília: 3. _____. (2002). *Caderno de Educação do MST*. Brasília: n.8.

MOLINA, M. E HAGE, S. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal: v. 51, n. 37.

MOLINA, M. C., ANTUNES-ROCHA (2014). Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Pro campo. *Revista Reflexão e Ação*, 22 (2).

PRONERA (2006). Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Educadores e Educadoras para o Magistério, em nível Médio, o Magistério da Terra.



O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE TOMÁS DE AQUINO

RENATO CADORE
CLÁUDIA RENATA BONI CADORE

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE TOMÁS DE AQUINO

Renato CADORE (FEST)¹

Cláudia Renata Boni CADORE (FEST)²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar importantes abordagens pedagógicas do pensamento de Tomás de Aquino, teólogo e filósofo do século XIII. Com este objetivo se busca evidenciar valores, estratégias e princípios que imprimem qualidade à educação de ontem e de hoje. A compreensão de sua pedagogia, objeto deste trabalho, é desafiante, pois Tomás é um pensador que além de trazer consigo uma vasta e profunda produção de escritos, não apresenta um tratado específico sobre o tema, ou seja, o pensar pedagógico do Aquinate encontra-se disperso nos milhares de páginas que configuram suas obras. Mesmo assim, o presente estudo, sedimentado em sua antropologia, se debruça sobre os escritos do Aquinate, especialmente sobre o *De Magistro*, para evidenciar a necessária e sólida base, para que a educação da contemporaneidade seja eficaz em integrar a diversidade e promover a cidadania. São objetivos específicos: identificar o papel do mestre e do aluno na arte de aprender; e, evidenciar os principais elementos do processo educacional do Aquinate. A revisão bibliográfica foi a metodologia empregada na construção deste trabalho.

Palavras-chave: Educação. Mestre. Aluno. Homem.

1 INTRODUÇÃO

Tomás de Aquino, teólogo e filósofo da era medieval, viveu no século XIII. Momento em que vão se consolidando as universidades. Num ambiente

1 Mestre em Desenvolvimento Regional pela Faculdades Alves Faria (ALFA), graduado em Filosofia, Estudos Sociais e Teologia, e professor na da Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST. Email: renatocadore@gmail.com

2 Mestranda em Desenvolvimento Regional pela Faculdades Alves Faria (ALFA), graduada em Pedagogia, e coordenadora do departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST. Email: renatacadore@fest.edu.br

de cristandade em que se multiplicavam as heresias, busca alicerçar-se numa epistemologia que evidencie e sustente as verdades de sua fé cristã. Seu pensamento configura um método próprio, a escolástica (Silva, 2007).

Tomás nasceu em 1225 d.C., no castelo de Roccasecca, na Campânia, da família feudal dos condes de Aquino. Conhece o pensamento grego, especialmente de Aristóteles, por meios dos comentários e das traduções árabes. Recebe a primeira educação no mosteiro de Montecassino, [...]. Desejoso de continuar amigo da “ciência”, ingressa na vida religiosa dominicana [...]. Combate ferozmente o averroísmo em Paris. Morre em 1274, [...]. Possui grande produção intelectual, [...] como à *Sagrada escritura*; as Sumas, como a *Suma teológica* e a *Suma contra os gentios*; as questões disputadas, como *Da Verdade*, *De Magistro* e *Da Alma*; e os opúsculos, como *Da unidade do intelecto contra os averroístas* (SILVA, 2007, p.92).

Assim, a presente pesquisa se propõe, como objetivo maior, apresentar os principais elementos constitutivos do pensamento pedagógico de Tomás no sentido de evidenciar valores, estratégias e princípios que imprimem qualidade a este campo tão desafiante da existência humana.

Em sua época, se assiste um despertar intelectual na Europa que exige uma explicação mais racional para fundamentar e aceitar a fé. Os espaços por excelência para estas explanações, sempre de cunho filosóficas ou teológicas, são as universidades. Neste sentido, rompendo com um mero continuísmo, a escolástica apresenta-se como um discurso novo para responder estas exigências da fé.

Não há nenhum tratado sistematizado em Tomás de Aquino dedicado à Filosofia da Educação, contudo, em seus inúmeros tratados é possível adentrar-se no seu saber pedagógico.

Tomás de Aquino afirmou os princípios fundamentais da Pedagogia tanto a partir do dado revelado – Teologia da Educação -, como por meio da luz natural da razão humana – Filosofia da Educação [...] (MARTÍNEZ GARCÍA, 2002, p.72).

No contexto teológico/filosófico do Aquinate, é importante sublinhar, como ponto de partida de todo seu pensamento pertinente a pedagogia, o conceito central de ‘criação’.

Porque o mundo é criação, o corpo e a matéria, são essenciais ao ser que Deus deu ao homem. Tomás assume corajosamente o ser corporal do homem em todas as suas dimensões, que incluem, evidentemente, o conhecimento, a aprendizagem e a educação. Por ser criado, por ter recebido esse ser corpóreo, acentua-se o caráter ‘negativo’ da filosofia e da teologia: nosso conhecimento (e nossa linguagem) não consegue abarcar Deus nem as coisas, que foram ‘criadas’ pelo Logos, a Inteligência divina (LAUAND, 2012, p.12).

No pensamento de São Tomás sobre a educação encontra-se a tese fundamental de sua antropologia: *anima forma corporis*, isto é, a profunda unidade, no homem, entre espírito e matéria: a alma é forma substancial, em intrínseca união com a matéria. Portanto sua antropologia proclama a unidade.

[...] com a ‘intrínseca’ união espírito-matéria, pois a alma é ‘forma’: co-princípio ordenado para a ‘intrínseca’ união com a matéria. Quando Tomás diz: “É evidente que o homem não é só a alma, mas um composto de alma e de corpo” (TOMÁS DE AQUINO, Suma Teológica I, 75, 4)

Ainda, esta unidade pode ser vista como necessária para a aquisição do conhecimento e do aperfeiçoamento de todo homem. “A alma necessita do corpo para conseguir o seu fim, na medida em que é pelo corpo que adquire a perfeição no conhecimento e na virtude” (TOMÁS DE AQUINO, *Contra Gentiles* 3, 144).

2 DE MAGISTRO

Definida a base antropológica em que sustenta sua filosofia da educação, esta pesquisa se volta para um dos escritos que mais aborda a educação de forma clara. Este escrito é famoso tratado *De Magistro* (sobre o ensino). É uma obra que expõe a posição do Aquinate frente a tese neoplatônica agostiniana, segundo a qual a causa eficiente principal do ensinar e aprender reside no Verbo Divino e, frente aos e os averroístas latinos que consideravam o entendimento possível de todos os homens ser único. Assim, o Aquinate precisa, com propriedade, a causalidade própria do aluno, não instrumental, na aquisição do saber.

De Magistro, dividido em 4 artigos, aborda entre outros temas a possibilidade da busca do conhecimento, o papel do mestre e do aluno, se é possível ser mestre

de si mesmo e se ensinar é um ato da vida ativa ou da contemplativa. Afirma, igualmente que o mestre, por meio de sinais, causa conhecimento no aluno. Os artigos abaixo compõem a obra supracitada:

1. Pode o homem ensinar e ser mestre, ou só Deus?
2. Pode alguém ser chamado “o seu próprio mestre”?
3. Pode o homem ser ensinado pelo anjo?
4. É ensinar função da vida ativa ou contemplativa?

A partir destes artigos Tomás de Aquino apresenta uma gnosiologia de base aristotélica, experimental e racional, ou seja, o conhecimento das coisas que estão no exterior se realiza mediante a espécie sensível. As impressões são captadas pela alma. Por exemplo, o verde das folhas é percebido pelos olhos sem a materialidade das folhas.

Para Tomás, [...], os universais, ideias e conceitos, não são inatos à mente humana, como em Agostinho influenciado por Platão, mas se produzem mediante a experiência, pela indução, que apreende a essência das coisas (SILVA, 2007, p.94)

Esta proposição aponta para a relevância do papel do mestre, pois, para Tomás a saída do conhecimento potencial é mais eficaz quanto melhor o intelecto for estimulado para construir a espécie inteligível, elemento essencial das coisas. E, o mestre assume a função de facilitador do intelecto pelo fato de já conhecer atualmente o que o aluno conhece potencialmente. Deste modo, o indivíduo sozinho, ainda que capaz, teria grande dificuldade de conhecer da melhor forma.

O homem é capaz de aprimorar-se (atualizar suas potencialidades) pois sua possibilidade cognitiva é uma co-naturalidade, e, a presença do mestre dá eficácia a esta característica da natureza humana. Portanto, o conhecimento, de certo modo, é causado no homem pela sua própria vontade e empenho. O mestre ensina enquanto detentor do conhecimento atualmente.

Ainda, voltado para o tratado *De Magistro*, este estudo passa comentar de forma mais detalhada cada um de seus quatro artigos. No primeiro, diante da questão - pode o homem ensinar e ser mestre, ou só Deus? – o artigo se por apresentar Deus como principal mestre que ensina ao homem ao lhe conferir as potências. A partir destas, o homem, por si próprio, pode aprender, como pode recorrer a um mestre que ajude a sua natureza.

No segundo artigo, Tomás busca responder à questão: o homem pode ser seu próprio mestre? O homem pode ensinar-se a si mesmo, porém não de modo perfeito. Para uma aprendizagem eficaz é necessária a ajuda dos mestres e o uso dos excelentes recursos que pode dispor o aluno: os símbolos, o mundo ordenado, os conceitos materializados de Deus, a revelação e os livros. Estes recursos são vistos pelo homem com a imaginação, lidos com o intelecto e interpretados com a intuição. Enfim, o homem é um discente eficiente, capaz de conhecer.

Com relação ao terceiro artigo - o anjo pode ensinar o homem? – o presente estudo, sem querer entrar na problemática da existência ou não dos anjos, ressalta o papel dos anjos. Eles são guia dos homens para que descubram as verdades que (os anjos) já conhecem, sem desconsiderar os limites do conhecimento criatural, próprio do ser humano. “O anjo não causa no homem o conhecimento essencial das coisas, mas o conhecimento por semelhança; [...] porque faz ressaltar na mente as ditas semelhanças, quer excitando a imaginação, quer fortalecendo o intelecto” (SANTO TOMÁS, 1935, p. 116). Neste contexto, para Tomás, “aprender é construir o caráter e ensinar é arquiteta-lo ou dirigir sua construção” (SILVA, 2007, p. 96).

O quarto artigo reflete sobre o ensino como ato contemplativo ou ativo. Nele sobressai a posição tomista sobre a importância do mestre como aquele que desperta, na alma do aluno, a causa eficiente que possibilita o desenvolvimento posterior do próprio ato do aprender.

Ainda neste artigo, afirma que a vida ativa e atividade contemplativa se distinguem pela matéria - a primeira se ocupa das coisas temporais e a segunda das razões cognoscíveis dos seres - e pelo fim - a primeira tem como finalidade a utilidade e a segunda o conhecimento da Verdade. Em outros termos, a verdade das coisas que se ensina pertence à atividade contemplativa e o ato de ensinar, à vida ativa, contudo, ainda que distintas, no processo educacional elas não são dissociáveis.

Portanto, se pode afirmar que a essência da vida do mestre consiste na contemplação da verdade que por amor se comunica e se transmite aos demais. O ato de ensinar procede do ato contemplativo e é sua plenitude. Em outros termos, conforme explica Caponnetto (2008) o ensinar deriva da contemplação, se alimenta dela e, por sua vez alimenta a própria contemplação a partir do momento em que o contemplado ao ser transmitido se enriquece e se aperfeiçoa. A contemplação nutre o ensino e o ensino nutre a contemplação.

Estes quatro artigos corroboram o entendimento do homem como detentor de uma potencialidade ativa para conhecer, derivada de uma unidade do ser, como afirmado no início do resumo, a qual pode ser aprimorada pela educação. Portanto, o homem é dinâmico segundo o estudo de Silva (2007, p.98) sobre a obra *De Magistro*.

O ser não é estático, é autopresença e autopertença. A subjetividade humana compreendida pelo intelecto, potência para o ser — educabilidade —, torna-se o local privilegiado de manifestação do ser. O ser é também pensar e querer.

O *De Magistro*, em breves palavras, explica que a arte de ensinar do mestre tem de imitar o processo natural do conhecimento da alma: do sensível ao inteligível, dos primeiros princípios às conclusões. Nisto reside a *imitatio naturae* que lhe cabe como arte de ensinar. Com isto, observa-se que a operação exterior do ensinar do mestre nada faria se não existisse esse princípio intrínseco da ciência que está no aluno e que é que “conhecimento pré-existente” do qual deve partir o educar do mestre, a modo de “matéria” em ordem a “produzir um efeito”, a ciência, procedendo à imitação da mesma natureza. Posto isto, Caponnetto (2008, n.p.) externa que é possível deduzir duas proposições:

Em primeiro lugar, a arte de ensinar é sempre uma operação exterior, contudo, não se exerce sobre um sujeito passivo e, muito menos, consiste em ‘introduzir’ coisas nesse sujeito, nem ‘preenchê-lo’ como se fosse um recipiente vazio. Pelo contrário, é uma arte que, a partir de fora, e imitando, isto é, respeitando a natureza da alma, faz passar a ciência do aluno de um estado de potência ativa para o estado da ciência em ato. Por isso, *e-duce*, ou seja, tira de dentro, conduz ao aluno a partir do próprio aluno. É, pois, uma arte sutil, delicada, que exige um olhar atento e firme, uma observação amorosa da alma que tem de ser educada.

3 ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO

Tomás de Aquino, como vimos, faz uso da metodologia que recorre às distinções e conceitos filosóficos, tendo como plataforma maior o sistema aristotélico. É a partir desta estratégia de pensar que ele aborda o tema da educação, contudo, mais que uma filosofia da educação, é possível, em Tomás, defini-la como

uma doutrina pedagógica que se origina de seu pensamento teológico/filosófico.

Sua contribuição reside, sobretudo, em três pontos: a noção de educação; o conteúdo da formação moral; e, o entendimento de ensino e formação intelectual.

Noção de Educação: Reconhecendo sua preocupação de salvaguardar os grandes valores que norteiam a fé cristã, seu entendimento sobre a educação passa a ser elucidadora para os novos conceitos e os novos desafios da atualidade.

O tema sobre educação em geral se encontra disperso em seus escritos. Uma das melhores pistas o Aquinate nos proporciona em sua análise sobre o sacramento do matrimônio, cujo fim não é apenas a geração da prole. Nesta análise que faz sobre a vida conjugal, entende a educação como “condução e promoção da prole ao estado perfeito do homem que, enquanto homem, é o estado de virtude” (AQUINO, IV Sent. dist.26, q.1, a.1 in c). Tal entendimento exige ao se buscar clareza dos conceitos, que suas palavras chaves sejam acompanhadas de uma apropriada explicação.

Inicialmente o termo ‘condução’ aponta para a presença de um guia que implica numa ajuda que oriente o aluno. Trata-se da presença do mestre. Assim, a progressão humana necessita de um mediador (educador) que ajuda o sujeito a atingir seu fim próprio, ou seja, o melhor e mais adequado desenvolvimento humano.

Uma segunda palavra de destaque é a ‘promoção’. Entende-se aqui que a educação não é uma imposição, algo externo que se impõe ao discente. A educação não produz e nem constrói nada no educando, apenas promove – move a favor, favorece o desabrochar intrínseco na natureza do aluno. Neste sentido a educação é uma atividade que deve contar sempre com o dinamismo próprio do discente. O mestre não impõe, mas favorece, motiva o educando a aprender.

Também é significativa a palavra ‘prole’ que aponta para o entendimento de que a educação um fenômeno natural e não artificial. Tão natural como a geração de filhos e sua alimentação. Isto, por sua vez, produz duas conclusões: o papel primário e primordial dos pais no processo educativo, e, a duração contínua, por toda a vida, deste processo.

O quarto termo ‘estado perfeito’ significa que a educação possibilita um estado de vida adequado ao homem. ‘Perfeito’ aqui não significa vida completamente superior e acabada, mas a melhor possível. Portanto, a educação colabora, promove o melhor estado de vida para o homem.

A expressão ‘enquanto homem’ diz respeito a perfectibilidade do ser humano. A natureza humana é perfectível. Duas doutrinas do Aquinate estão na base desta afirmação: a doutrina metafísica da participação no ser, e, a doutrina antropológica da perfectibilidade do homem que se aperfeiçoa a si mesmo enquanto aperfeiçoa o mundo natural que o rodeia.

Por último, a expressão ‘estado de virtude’. Na visão tomista, ‘virtude’ significa o aumento e a posse da capacidade operativa, isto é, a potência melhorada de agir, segundo a qual o ser humano atua do melhor modo possível e é o sujeito (dono) de sua atuação. Também o ‘estado de virtude aponta para a finalidade da vida humana. O homem busca atuar da melhor forma possível segundo sua natureza, segundo o que ele é, e segundo quem ele é.

Retomando o entendimento geral de educação, ainda, Tomás apresenta como constituída de dois movimentos de aperfeiçoamento, o de ‘nutrição’ (material) que fomenta o bem do corpo, e o ‘ensino’ (espiritual) que promove o bem do espírito.

Com o exposto acima, conclui-se que para Tomás de Aquino, educação não seria um simples complemento da atividade humana, algo que poderia ser descartado ou não. Para ele, a educação é de suma importância, estritamente necessário, pois sem ela o homem não daria cumprimento pleno – o ‘perfeito’ – a seu ser.

Com Tomás de Aquino, pela primeira vez a educação se apresenta tão valorizada a ponto de ser proclamada a partir de seu pensamento como um bem comum a todos e não só para a classe mais apoderada.

Formação Moral: seria a formação das virtudes morais que consiste na repetição de atos apetitivos que tendem ao bem (hábitos operativos bons). Assim, as virtudes morais não se configuram em um saber, mas em um habitual apetecer reto. Cabe, portanto, ao educador suscitar estes atos para obter o desenvolvimento das virtudes, o qual utilizaria dois caminhos básicos: a doutrina e o exemplo.

A doutrina seria o ensino de um saber prático, pois não tocaria ao mestre ensinar o que é a virtude, mas como agir em concordância com o bem. Deve ser um ensino porque o homem, por ser racional, deve conhecer os motivos de sua ação. Também, a doutrina deve ser adequada a capacidade de atuar e de compreender do educando; isso significa que ela será diversa, de acordo com a idade. Contudo, isolada, a doutrina não é suficiente para a formação eficaz das virtudes morais.

O exemplo, tão relevante quanto a doutrina, significa ação, situação, ou

ainda, conduta moralmente imitável, ou seja, exemplificadora, no sentido que leve o educando a agir de forma semelhante.

Formação Intelectual: se realiza por descoberta (invenção) ou por ensino (disciplina). Para Tomás de Aquino é possível aprender por descoberta, contudo o melhor modo é pelo ensino, visto que neste se ganha tempo e se aprende de modo seguro, pois o educando conta com a experiência e o saber do mestre.

Na visão do Aquinate o ensino é uma ajuda e o mestre é a causa secundária ou suplementar da aprendizagem do discente. Portanto, aprender não é simplesmente transmitir ou transfundir ideias do mestre para o aluno, mas uma apresentação dos processos racionais mediante os quais se adquire o saber.

Então, a aprendizagem não consiste em reproduzir os conceitos e ideias do mestre, e sim, na reprodução no próprio aluno do processo de aquisição do saber mediante a ajuda do mestre.

Tomás de Aquino compara o papel do mestre ao atuar do médico. Este, propriamente não cura, apenas assiste e potencia os processos naturais do organismo do paciente, que são os que realmente curam. Não é o professor que transmite o saber, mas apenas desperta no educando o processo da aquisição do saber. Desta forma, se realiza o princípio de que a arte segue a natureza.

4. CONSIDERAÇÃO

A partir do exposto é possível perceber algumas ideias tomistas matrizes pertinentes à realidade educacional do século XXI que busca integrar a diversidade e promover a cidadania. Igualmente, se deve afirmar que, toda educação que busca desenvolver o humano com olhar acolhedor do diverso e com capacidade de exercer sua cidadania, não pode desconsiderar os enfoques pedagógicos do Aquinate.

‘O ser humano é uma unidade: interioridade e exterioridade’. Essa é a base antropológica do pensamento pedagógico tomista. O ser humano, intrinsecamente aprendente, busca a Verdade e os valores no mais profundo de si mesmo e tende a praticá-la na realidade exterior do cotidiano.

‘Aprender é iluminar-se’. Em segundo lugar Tomás de Aquino valoriza o agir do discente, pois o aprender, na visão tomista, é tarefa própria do ser humano: passagem

da potência ao ato por determinação e atividade própria do aprendente. A educação é um processo dinâmico de autoconstrução em que o aprender - como propõe teorias pedagógicas da contemporaneidade - é um movimento ‘autopoiético’, de dentro para fora (DEMO, 2010). O humano-aprendente é o cento do sistema educativo.

‘Ensinar é iluminar’. Consequentemente, Tomás recoloca o papel do mestre/professor: facilitador ativo do intelecto rumo à aprendizagem. Uma vez que o ser humano é capaz de ‘autoaprimoramento’, o mestre é essencial mediador: é o responsável por despertar a causa eficiente do aprender, que é a ação intelectual de fazer a passagem da potência ao ato da aprendizagem, até a plenitude humana. A docência é a causa próxima e externa do ato de aprender. Fica evidente que, no pensamento tomista, a mediação docente é imprescindível para motivar o discente na ‘arte luminosa’ de aprender. Também, por sua experiência, o mestre assegura que o aprendiz evite os enganos de uma ciência menos perfeita.

‘A sinalização do ensinar é específica’. Outro aspecto do pensamento pedagógico tomista é o reconhecimento de que as palavras por si só não ensinam, é necessário contextualizá-las, dotá-las de sentido a partir da realidade do aprendiz. O conhecimento descontextualizado, sem vínculo com a realidade torna-se insuficiente, ineficaz. Esse método, eminentemente escolástico ratifica a relevância do mestre e a estratégia da centralidade do aprendente como construtor de um saber crítico ao perseguir o seguinte caminho: “ Desenvolvimento lógico de um tema, discussão, para, só então, o mestre provocar nos aprendentes a conclusão evidente a partir de premissas claras” (SILVA, 2007, p.99).

De Magistro é uma luz antiga e sempre nova do entender ocidental do processo educativo: condução, mediação, promoção e iluminação. A condução e a orientação ardente do mestre ao aprendente para que ele, por si mesmo dê um salto qualitativo, iluminativo: a aprendizagem em ato; A mediação é a indispensável ajuda externa que sinaliza as potências humanas para que aconteça o salto qualitativo, iluminativo: a aprendizagem em ato; A promoção, não a imposição, é o movimento a favor da concretização intrínseca do salto qualitativo, iluminativo: a aprendizagem em ato. A iluminação, objetivo final do ser humano, é a qualificação humana essencial: ser contemplativo em plenitude, isto é, um ser que aprende.

Em síntese, Tomás de Aquino ilumina de modo ‘teo-antropo-lógico’ as questões fundamentais do processo educativo humano:

- O Ser humano é, essencialmente, limitado, mas aprendente;
- A aprendizagem plena dá-se pela mediação do mestre e atividade discente;
- A mediação docente é sinalizadora e iluminativa;
- A iluminação em plenitude e a aprendizagem da Verdade interior.
-

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomás de. De Magistro. In: MAYER, M.H.; FIZ-PATRICK, E. **A filosofia da educação de Sto. Tomás de Aquino**. São Paulo: Odeon, 1935.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2001

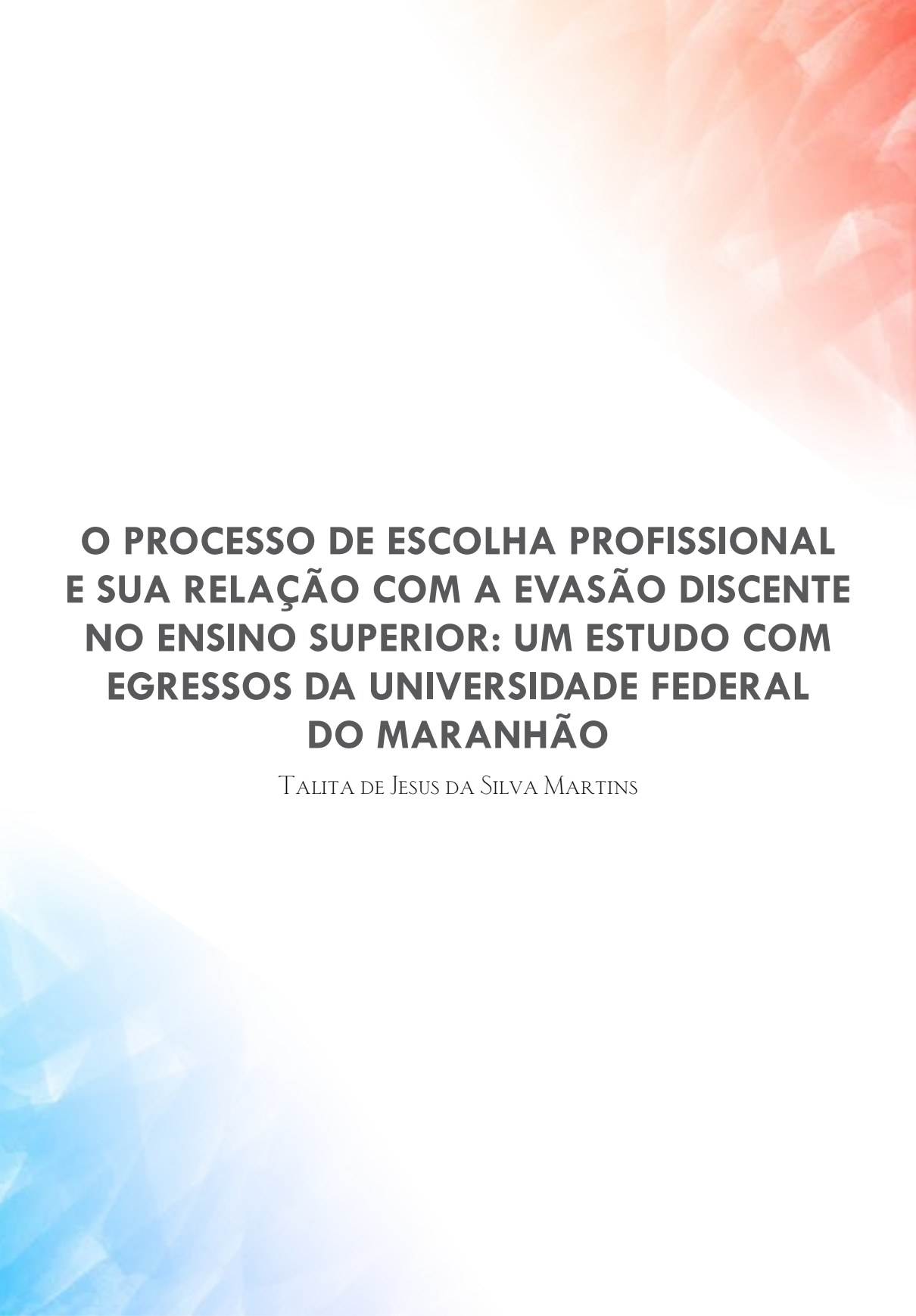
CAPONNETTO, Mario. **Filosofía y Educacion**. Ano: 2008. Disponível em <<https://juangabrielravasi.wordpress.com/2-el-sentido-de-la-educacion-en-santo-tomas-de-aquino/>>. Acesso em 06 out. 2016.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2010

GARCÍA, Enrique M. **Persona y educación en Santo Tomás de Aquino**. 2000. 445f. Tese de doutorado em Filosofia Teorética e Prática– Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Barcelona, Barcelona, 2000

LAUAND, Luiz J. **Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia**. Revista Acta Scientiarum Education. Maringá: EDUEM, v. 34, n. p. 11-18, 2012.

SILVA, M. R. L. da. Sobre o Papel do Mestre e do Ensino em Agostinho e Tomás de Aquino. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (org.). **Introdução à Filosofia da Educação – Temas contemporâneos e História**. São Paulo, 2007. P.



**O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL
E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO DISCENTE
NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO**

TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS

O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com egressos da Universidade Federal do Maranhão¹

Talita de Jesus da Silva Martins; Maria Alice Melo

Mestra, Universidade Federal do Maranhão, e-mail: talitamartins85@hotmail.com; Doutora, Universidade Federal do Maranhão, e-mail: ma.melo@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como foco de investigação jovens que evadiram de cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a intenção de analisar o processo de escolha profissional. Nesse sentido, são aprofundadas as categorias educação superior, evasão discente e escolha profissional a partir de estudos fundamentados em: Andriola (2003); Charlot (2000); Sarrieira (2001); entre outros. A metodologia utilizada pauta-se numa perspectiva qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, pois se teve a intenção de ir em busca das dinâmicas presentes no processo da escolha profissional. Assim, nessa investigação constata-se que o desenvolvimento da identidade ocupacional perpassa por reflexões sobre o projeto de vida. Porém, a ausência do curso desejado na universidade pública; falta de conhecimento sobre os cursos, dificuldades em ser aprovado no curso escolhido e a pressão em passar no vestibular tendem a incidir na evasão discente.

Palavras-chave: Ensino superior. Evasão discente. Escolha profissional.

Introdução

Falar em evasão como um fenômeno presente em instituições de educação superior, conseqüentemente, implica em discussões sobre os projetos e expectativas quanto à escolha profissional dos alunos que evadem. Assim, entendemos que a identidade ocupacional é um dos componentes da identidade pessoal, o que o transforma em um processo de fundamental importância nas trajetórias de vida. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se desenvolveu o processo da escolha profissional de jovens que evadiram de cursos de graduação da Universidade Federal do

¹ O presente trabalho trata-se de um recorte de uma monografia de autoria de Talita de Jesus da Silva Martins, intitulada A EVASÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA: conhecendo algumas trajetórias, orientada pela professora Dr. Maria Alice Melo, defendida na Universidade Federal do Maranhão.

Em um país como o Brasil, marcado por grave desigualdade social e, por conseguinte, baixos níveis de escolarização, é de fundamental importância que políticas de acesso e permanência na educação superior obtenham sucesso. Logo, refletir sobre o processo de escolha profissional torna-se importante e necessário, na medida em que, ao não serem realizadas de forma cautelosa e relacionadas a um projeto de vida bem determinado conduzem a grandes chances de evasão, que consideramos situações de desligamento e ou transferência para outra instituição de ensino.

Partindo desse entendimento, através de uma abordagem crítica, analisaremos as entrevistas sobre trajetórias de escolarização de jovens que evadiram de cursos da UFMA tendo como foco o processo de escolha profissional, sem perder de vista a sua relação com a realidade concreta. Por entendermos esta como uma categoria autêntica da realidade, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (GAMBOA, 1998, p. 27).

A pesquisa nos permitiu constatar que são vários os determinantes presentes no processo de escolha profissional e, tal processo, perpassa por reflexões sobre: quem é? o que quer ser? e do que gosta? sem descon siderar o contexto social. Porém, a ausência do curso desejado na universidade pública; falta de conhecimento sobre os cursos, dificuldades em ser aprovado no curso escolhido e a pressão em passar no vestibular tendem a incidir na evasão discente.

A escolha profissional e evasão discente: os desafios frente ao futuro profissional

A evasão discente se constitui como um complexo problema presente na trajetória da educação brasileira e atinge todos os níveis de ensino. No ensino superior o seu conceito ganha especificidades, pois o aluno pode evadir de um curso e, em seguida, iniciar outro na mesma instituição, o que possibilita o estudo de

diferentes concepções sobre essa temática. Assim, os estudos sobre a evasão discente no ensino superior apontam vários fatores como determinantes nesse processo, sendo internos e externos as instituições de ensino. Os fatores internos são ligados ao curso, e podem ser classificados em: infraestrutura, corpo docente e a assistência sócio educacional. Os fatores externos relacionam-se ao aluno, tais como: vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (PAREDES, 1994).

Um dos fatores externos se relaciona a falta de um projeto de vida construído de forma clara e consolidada com a escolha profissional. Assim, a falta de orientação profissional/vocacional pode implicar negativamente na escolha dos cursos de graduação, pois muitos jovens acabam escolhendo um curso que não possuem afinidade. Na pesquisa “O secundarista e o processo de escolha da profissão”, de Ramos e Lima (1996) as autoras questionam “o nível de conscientização dos alunos e se os obstáculos que impulsionam o abandono dos cursos não seriam mais bem administrados caso houvesse uma posição mais clara sobre essa escolha”. (p.192)

A escolha profissional se configura como uma das etapas mais difíceis ao longo da vida, pois, na maioria das vezes, essa decisão que pode definir o futuro tem que ser tomada na juventude. Assim, a formação da identidade ocupacional está relacionada “a necessidade de o jovem assumir compromissos e colocar-se frente à vida adulta [...] uma profunda mudança de seu papel no mundo, levando-o a questionamentos, dúvidas e incertezas” (SARRIERA et al. 2001, p.27).

Desse modo, a formação da identidade ocupacional estabelece relação com o projeto de vida elaborado pelo sujeito, assumindo uma relação com a sua identidade pessoal, pois esta escolha perpassa por questionamentos tais, como: quem eu sou? quem eu quero ser? e do que eu gosto? Desse modo, fazer essa escolha na juventude requer uma reflexão cautelosa para poder vislumbrar o futuro na profissão.

Desenvolver projeto de orientação profissional a fim de motivar adolescentes na escolha profissional e, conseqüentemente, na construção dos seus projetos de vida se constitui como uma tarefa particularmente desafiadora dadas as condi-

ções sociais, culturais e as características dos próprios alunos nessa faixa etária. Ao falarmos de metas futuras compreendemos que se deve considerar a antecipação no presente de metas futuras. Como afirma Locatelli (2007, p. 269): “Tais metas futuras podem ser relativamente próximas (como passar no vestibular) ou bem distantes no tempo (como sucesso numa determinada profissão)”.

Podemos refletir sobre a elaboração de projetos e expectativas quanto ao futuro profissional a partir do conceito de mobilização de Bernard Charlot. Para este autor, mobilizar-se é pôr-se em movimento, é processar recursos, é refletir quanto um momento futuro. Assim, a escolha profissional parte da mobilização que o sujeito incorpora a partir do momento que compreende a sua identidade, os seus desejos. Como assevera Charlot (2000, p.67): “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é”. Ou seja, a escolha profissional parte de desejos relacionados às expectativas quanto ao futuro.

As reflexões sobre projeto de vida estão vinculadas ao futuro, expectativas e planos para concretização de ideais. Assim, aliadas a projetos ocupacionais bem definidos trazem para o momento da escolha profissional determinantes claros e contundentes, o que se distancia de alguns aspectos relacionados à evasão.

Reflexões sobre a escolha profissional de egressos que evadiram de cursos de graduação da Universidade Federal de Maranhão - UFMA

Apresentamos três trajetórias de escolhas profissionais que, entre seus múltiplos entrelaçamentos constituintes de suas singularidades, possuem em comum o fato de serem jovens que, por algum motivo, evadiram de cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sendo eles: Jovemar, egressos dos cursos de design (2007); Cristina, egressa do curso de filosofia (2008) e Saulo, egresso do curso de odontologia (2012).

Jovemar é um jovem solteiro, empregado, de 26 anos. Cursou o seu ensino médio em uma escola pública. Quanto ao processo de escolha profissional, nos afirmou que não teve nenhum tipo de orientação profissional sobre qual curso de graduação poderia escolher.

Assim, Jovemar passou, em 2007, no curso de desenho industrial hoje conhecido como design. Na verdade, o curso de design não era a sua escolha, ele gostaria de fazer o curso de publicidade. Mas, segundo o jovem, como esse curso não foi oferecido na rede pública de São Luís-Ma, ele escolheu design pelo fato de tratar de criação. Assim, acrescenta:

Na verdade o que eu queria era o curso de publicidade, mas não era oferecido pela UFMA e não tinha PROUNI naquela época. Aí, o que mais se parecia com o curso era design. Eu conheci esse curso no edital dos cursos que tem lá, eu nem sabia que existia esse curso. Foi esse edital que me guiou para saber, mais ou menos, como era cada curso.

A escolha de um curso de graduação que não conhecido pelo aluno se configura como um importante determinante da evasão. Desse modo, o que lhe fez evadir do curso, depois de três anos, foi a falta de identificação com o curso de design. Com relação a essa precariedade de informações, Andriola (2003) nos fala da necessidade das universidades prestarem à sociedade e aos setores menos favorecidos informações sobre os serviços que oferecem.

A entrevista realizada com Cristina, 27 anos, se destaca, pois a mesma já havia evadido do segundo curso de graduação. Quanto à formação da sua identidade ocupacional, a jovem afirmou que a escolha do curso de filosofia não foi por vocação, e sim, por necessidade em passar em algum curso na UFMA. Como afirma Cristina: “Como eu tive a decepção de não ter passado em história eu escolhi outro curso, o curso de filosofia”. Sobre esta questão Lara et al. (2005) nos fala da situação de angústia em que o jovem se encontra quando tem que decidir a sua carreira profissional: “A situação do sujeito de escolher a profissão é basicamente uma situação de conflito, a qual envolve ansiedade, angústia e medo, entre outros sentimentos.” (p.58) Acreditamos que tal angústia e medo acabaram por precipitar

Cristina a escolher um curso que não se enquadrava nas suas perspectivas quanto ao futuro profissional.

Mesmo já estando na graduação, Cristina passou no curso de direito em uma universidade privada, pelo Programa Universidade Para Todos – Prouni. O curso de direito foi o determinante principal de Cristina ter abandonado o curso de filosofia da UFMA devido ao status social que esse curso tem, pois segunda a jovem: “Por conta do próprio status do curso de direito e tal, eu acabei optando por direito e tranquei o de filosofia e depois abandonei mesmo.” Todavia, após três anos e meio de curso de direito, o mesmo foi trancado pela jovem a qual afirma não ter vontade de retomá-lo. Ramos e Lima (1996) nos falam da falta de clareza quanto aos motivos considerados pertinentes no processo da escolha profissional como “obstáculos que impulsionam o abandono dos cursos” (p.192).

Saulo é um jovem de 21 anos que cursou o ensino médio em uma escola da rede privada. Quanto ao processo de escolha da profissão, afirmou ter feito um teste vocacional oferecido pela escola, e como resultado foram apontados cursos da área de ciências sociais e humanas, que não eram as áreas que ele almejava fazer, pois já havia escolhido o curso de Medicina.

Após dois anos concorrendo à vaga de medicina pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atingiu pontuação para o curso de odontologia na UFMA e se matriculou no mesmo. Essa escolha se deu pelo fato de ser o curso mais próximo do que desejava. Com relação a sua matrícula e evasão no curso de odontologia, Saulo nos relatou: “A questão foi o seguinte, quando eu entrei no curso de odontologia eu já entrei sabendo que não era onde eu queria estar. E o que me fez desistir é que depois um tempo, eu vi que eu tinha mais uma chance de tentar medicina”.

Sobre a formação da identidade ocupacional Locatelli et al. (2007, p. 268) afirma que ao final da adolescência: “e como ingrediente da formação de sua identidade pessoal, os indivíduos se tenham decidido sobre o próprio futuro, particularmente em termos profissionais”. Assim, percebemos que este jovem já

tinha clara a sua decisão sobre qual curso pretendia fazer, mas a pressa em passar em um curso superior o fez se matricular em um curso que não lhe interessava. Tendo como consequência, a sua evasão após quatro meses no curso de odontologia para voltar a estudar para o vestibular de medicina.

Considerações Finais

O desenvolvimento da identidade ocupacional se constitui como uma fase importante na vida dos jovens, pois ocorre através de suas percepções sobre quem é, do que gosta e quem deseja ser dentro de uma realidade concreta. Assim, a escolha profissional pode ser entendida como algo que compõe a identidade da pessoa, ou seja, a imagem e a valorização que o indivíduo tem de si mesmo e suas perspectivas para o futuro.

Na presente pesquisa, abordamos o processo de escolha profissional de jovens que evadiram de cursos de graduação da UFMA. Assim, percebemos que as suas escolhas profissionais foram mediadas pela ausência do curso desejado na universidade pública; falta de conhecimento sobre os cursos, dificuldades em ser aprovado do no curso escolhido e a pressão em passar no vestibular.

Contudo, o processo de escolha dos cursos de graduação vivenciado pelos sujeitos desta pesquisa nos faz perceber a importância de projetos ou programas que visem auxiliar os jovens no processo de escolha da profissão através de ações que os façam refletir sobre seus projetos de vida, de forma a fazerem escolhas contundentes sobre seus futuros profissionais.

Acreditamos que a evasão discente se configura como um “processo psicossocial complexo” (PATTO, 2010, p.24), pois está relacionada a determinantes sociais, psicológicos, econômicos e culturais. Tendo a sua complexidade reconhecida, necessitamos ampliar discussões e, a partir delas, efetivar mudanças. E pensar no processo de escolha profissional se apresenta como uma discussão que merece destaque quando se fala em evasão.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar as causas e implantar um Serviço de Orientação a Informação (SOI). In: **ENSAIO: avaliação e políticas de Educação**. Rio de Janeiro, v.11. n.40, p. 332 -347, Jul/Set. 2003

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP. 1998.

LARA, Luciane Dianin de et al. **O ADOLESCENTE E A ESCOLHA PROFISIONAL: COMPREENDENDO O PROCESSO DE DECISÃO**. Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, v.9(1), jan./mar., 2005.

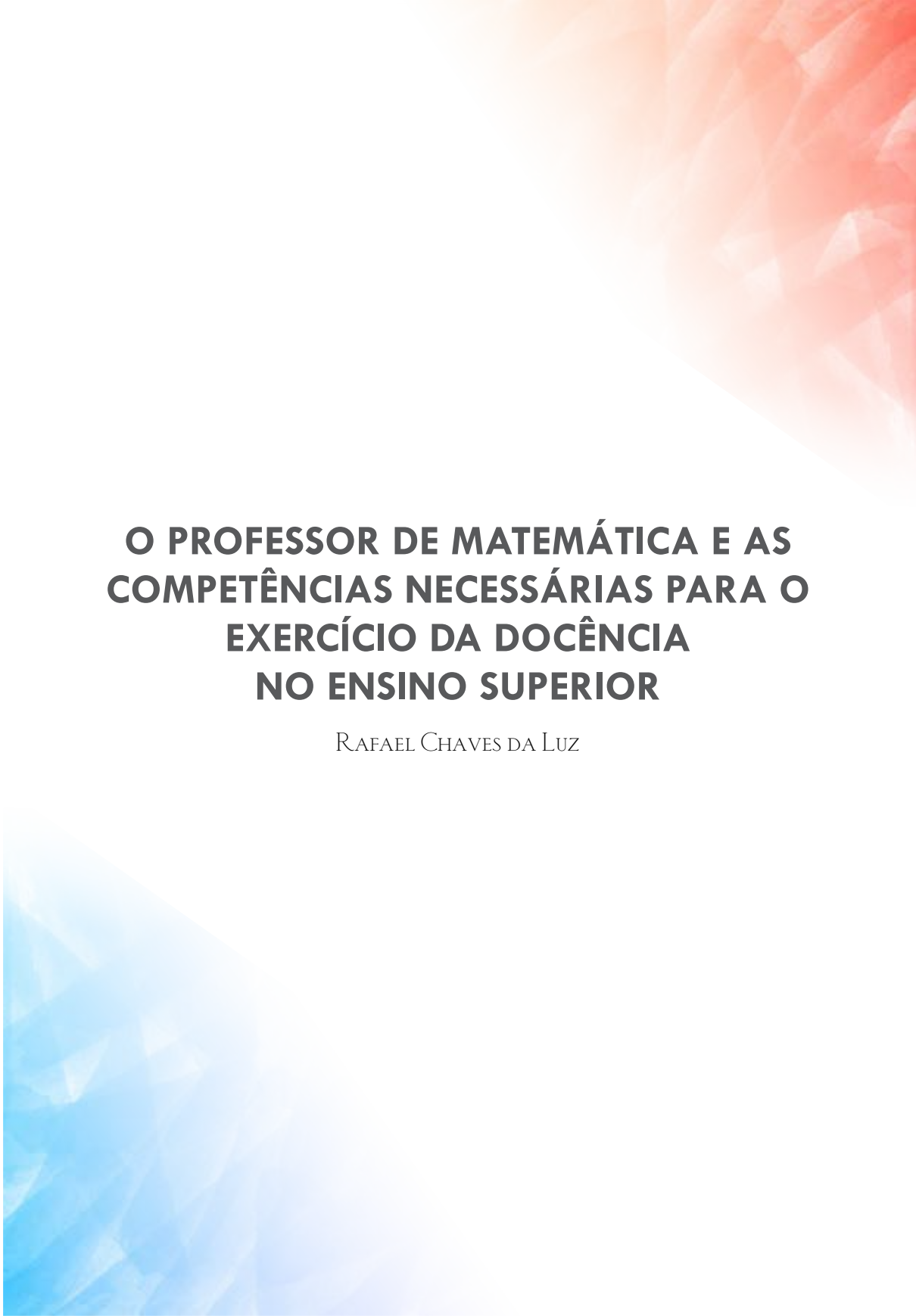
LOCATELLI, Adriana C. Dias, BZUNECK, José Aloyseo & GUIMARÃES, Sueli Rufini. **A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. 2007**. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em 10 Fev. 2015.

PAREDES. A. S. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PATTO, Maria Helena. **A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

RAMOS, Avia G. LIMA, Eliene Rodrigues de. **O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão**. Revista Brasileira de estudos pedagógicos. V.77. n 185. P. 191-219, jan/abr. 1996.

SARRIERA, Jorge Castellá; SILVA, Marli Appel; KABBAS, Cristina, Pigatto; LÓPES Vanessa Beckencamp. **Formação da identidade ocupacional em adolescentes**. *Estud. psicol. (Natal)*. 2001, vol.6, n.1, pp.27-32.



**O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E AS
COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

RAFAEL CHAVES DA LUZ

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

¹Rafael Chaves da Luz

Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional,
DeVry/Facimp – Faculdade de Imperatriz, rluz2@facimp.edu.br

Resumo

A educação está em constante evolução, o que exige que os professores estejam atualizados frente às necessidades de que, as novas gerações se integrem na sociedade, por meio do cumprimento do seu papel social. O objetivo é verificar e analisar as competências técnica, política e pedagógica necessárias ao professor de matemática para o exercício da docência no ensino superior. O estudo, que discorre sobre os fatores básicos das competências docentes, foi realizado a partir de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e pesquisa de campo, adotando-se, como instrumento de coleta de dados, questionário aplicado a 22 professores de matemática de sete Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Imperatriz (MA). Os dados foram analisados por tratamento estatístico e com auxílio do *software* de planilha eletrônica *Microsoft Excel* e *Statistical Package for the Social Sciences*. O estudo aponta que os professores estão buscando aprimorar suas competências profissionais cada vez mais. Conclui-se que os docentes do universo pesquisado possuem competência profissional em aspectos do processo de ensino aprendizagem, buscando melhorar seu desempenho como docente.

Palavras-chave: Competências na Educação. Ensino Superior. Formação de Professores. Professor de Matemática.

1 Introdução

Ao longo do tempo, o professor ganhou destaque significativo, pois a sociedade exige profissionais capacitados nos âmbitos pedagógico, técnico e político, e não nomeados por indicação política. São competências importantes para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Além de abordar as competências pedagógicas, este trabalho abrange, também, de um lado a competência técnica, ou seja, o domínio de determinada área do conhecimento que inclui a experiência profissional, e, de outro, o exercício da dimensão política da docência universitária, que supõe a reflexão crítica sobre o pensamento científico, a cultura e a sociedade, onde tanto professores como alunos desempenham seu papel de cidadãos (MASETTO, 2012).

Este trabalho está em consonância com a teoria desenvolvida por Masetto (2012),

1 Autor: Professor da DeVry/FACimp – Faculdade de Imperatriz. Possui Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU, 2015), Especialização em Estatística aplicada (UEMA), Matemática (UFSC), graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006).

que aborda as competências do professor em três dimensões: a) domínio cognitivo; b) habilidades pedagógicas; e c) cidadania política.

O objetivo geral deste estudo é verificar e analisar as competências técnica, política e pedagógica necessárias ao professor de matemática para o exercício da docência no ensino superior, segundo Masetto (2012). O estudo foi aprovado no Comitê de Ética da UNITAU, sob o Parecer nº 1.018.502.

A partir da aplicação de questionário aos docentes de matemática de sete Instituições de Ensino Superior (IES) de Imperatriz (MA), buscou-se diagnosticar o perfil profissional do professor de matemática, identificando suas competências docentes.

2 Educação Matemática no Brasil

O ensino da matemática, no Brasil, se dava de forma pragmática na aritmética e na álgebra, com uma sucessão de regras e fórmulas, o que não ocorria com a geometria, que era ensinada de forma dedutiva, pois era considerada uma disciplina que ensinava a pensar (NUNES *et al.* 2005).

Segundo as Diretrizes Curriculares (2014), o estudo da matemática compreende a identificação e a descrição dos padrões da linguagem matemática, por meio de notações, conceitos e procedimentos. A matemática é usada de forma crescente, numa relação com as mais diversas áreas da atividade humana, ao mesmo tempo em que é perceptível sua presença no cotidiano.

Nesse sentido, a educação matemática se estabelece com o objetivo de proporcionar a presença da disciplina nas mais diversas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes no trabalho com a matemática.

No ensino superior, a quantidade de cursos de Matemática, de licenciatura e bacharelado, presenças ou a distância, aumentaram consideravelmente em 10 dez anos, entretanto o número de concluintes ficou em torno de 15% em relação ao número inicial, conforme mostra a Tabela 1.

TABELA 1 - Quantidade de cursos, matrículas e concluintes de cursos de graduação em Matemática no Brasil, de 2001 a 2010.

Ano	Nº de cursos	Nº de matrículas	Nº de concluintes	Razão entre nº de concluintes e nº de matrículas do mesmo ano
2001	433	59.105	5.457	9,2%
2002	528	66.660	8.201	12,3%
2003	550	70.833	11.791	16,6%
2004	572	72.665	11.690	16,1%
2005	605	77.895	12.777	16,4%
2006	631	85.181	11.939	14,0%
2007	632	84.510	11.983	14,2%
2008	635	95.017	12.778	13,4%
2009	635	87.799	13.315	15,2%
2010	676	86.099	12.173	14,1%

Fonte: MEC/INEP (2010)

Os dados da Tabela 1 demonstram que é necessário refletir sobre a formação docente, conscientizando-se da dificuldade em enfrentar a deficiência existente na relação teórico-prática nos cursos de graduação, especificamente na organização curricular e sua respectiva adaptação à realidade dos acadêmicos, considerando os seus fundamentos epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos.

2 Competências na Educação

O papel fundamental do educador, nas últimas décadas, admite a necessidade de explorar o termo competência como sinônimo daquilo que se faz bem no cumprimento do dever, nesse caso tendo como foco o desempenho do professor. Esse desempenho deve refletir um compromisso com a qualificação de sua atuação, de maneira que sua prática se construa baseada na união do dever e do saber técnico com o querer, que traduz o objetivo, a intenção e o poder, no direcionamento de sua ação (RIOS, 2010).

No sentido etimológico da palavra, o termo competência vem do latim, *competentia*, que significa proporção, simetria, aspecto, posição relativa dos astros, e de *competere*, que significa competir, buscar a mesma coisa que o outro. No senso comum, competência significa a capacidade de um indivíduo, ou de um grupo de indivíduos, atingir resultados pretendidos, considerados adequados (RODRIGUES, 2006).

Diante desses conceitos pode-se definir competência como o conjunto de “ações e operações de caráter cognitivo, socioafetivo e psicomotor, que estimuladas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, isto é, permitem condições ao indivíduo de um saber-fazer, um-saber ser e saber-saber” (RODRIGUES, 2006, p. 77).

Masetto (2012) classifica a competência docente em três grandes categorias, que considera fundamentais ao pleno exercício do ensino universitário: o domínio cognitivo, a habilidade pedagógica, e o exercício da cidadania política. No quadro 1, observa-se, em resumo, as competências do professor e suas características.

Competências	Características
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e dominar os conteúdos objeto da atividade docente. • Relacionar conteúdo com temas atuais e significativos da vida pessoal e profissional. • Ser proficiente no uso da língua portuguesa e matemática nas tarefas que forem relevantes ao exercício profissional. • Fazer uso pedagógico da tecnologia da informação e da comunicação. • Pautar-se pelos princípios da ética
Política	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a interação com outras pessoas. • Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelos alunos, combatendo a discriminação. • Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho sob sua responsabilidade. • Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa. • Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, analisar e produzir recursos didáticos, diversificando as atividades e potencializando seu uso. • Utilizar modos diferentes de organização do tempo e espaço. • Administrar a progressão das aprendizagens. • Traduzir conteúdos em objetivos de aprendizagem.

Quadro 1: Competências profissionais na docência

Fonte: Adaptado de CARVALHO (1992, p. 25-33); RODRIGUES (2006, p. 73-81) e MSETTO (2012, p. 5 – 23).

O perfil desejado do professor, deve ser aquele que possibilite aos alunos aprender a aprender; a buscar informações, e mediante uma atitude crítica e investigativa transformá-las em conhecimento; trabalho em colaboração, e vivenciar situações que permitam o desenvolvimento de suas competências. É fundamental pensar nesse novo contexto e nas características que o docente do ensino superior deverá apresentar (MASETTO, 2012).

3 METODOLOGIA

O método de investigação desta pesquisa tem abordagem do tipo quantitativo, pois se faz necessária a constatação da relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Nesta pesquisa, feito um levantamento, com uma população composta por 22 professores de matemática em atividade em sete instituições de ensino superior de Imperatriz (MA), sendo três públicas e quatro particulares.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, aplicado aos professores de matemática das IES de Imperatriz (MA). As questões que, visam informar ao pesquisador sobre as competências do professor de matemática, atendendo aos preceitos éticos estabelecidos na Resolução 466/12, foram elaboradas seguindo as competências estabelecidas por Masetto (2012).

Os dados obtidos nos questionários foram analisados por meio de técnicas

quantitativas. Foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, com essa finalidade.

4 RESULTADOS

Com os dados dos questionários foram elaboradas tabelas para melhor apresentação das informações. O questionário de perfil da amostra teve como objetivo levantar os dados sócio demográficos e para isso o questionário de Inocente (2005) foi adaptado, totalizando 12 questões, conforme mostra a Tabela 2.

TABELA 2 – Perfil da Amostra

Classes	N	(%)	Classes	N	(%)
Idade			Escolaridade		
Até 30 anos	2	9,1	Especialização	22	100
31 a 40 anos	6	27,3	Mestrado	8	36,4
41 a 50 anos	5	22,7	Doutorado	6	27,3
Mais de 50 de anos	9	40,9	Carga horária na docência		
Gênero			Menor que 12 horas	5	22,7
Masculino	4	18,2	De 12 à 20 horas	10	45,5
Feminino	18	81,8	Mais que 20 horas	7	31,8
Graduação			Tempo de atuação no ensino superior		
Pública	17	77,3	Até 3 anos	3	13,6
Particular	5	22,7	4 a 6 anos	3	13,6
Curso de Aprimoramento			7 a 10 anos	6	27,3
Sim	8	36,4	Mais que 10 anos	10	45,5
Não	14	63,6	Atua também no ensino médio		
Frequência em participação de cursos			Sim	6	27,3
Quase nunca	3	13,6	Não	16	72,7
Às vezes	10	45,5	Quantidade de IES que trabalha		
Quase sempre	8	36,4	Uma	19	86,4
Sempre	1	4,5	Duas	3	13,6
Motivo de participação em cursos			Três	0	0,0
Interesse pessoal	9	40,9	Outra atividade além da docência		
Incentivo da instituição	2	9,1	Sim	3	13,6
Interesse profissional	10	45,5	Não	19	86,4
Outros	1	4,5			

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Foram feitas correlações entre as variáveis em estudo, visando identificar se há ligação, entre o perfil do pesquisado e as competências que desenvolvem. Para esse constructo, foi calculado o Coeficiente de Pearson, que é um indicador da força de uma relação, linear, entre duas variáveis intervalares.

Trata-se de uma medida de associação que independe das unidades de medidas das variáveis. Varia entre -1 e $+1$. Quanto maior a qualidade das associações, mais próximo dos extremos, estará o valor o coeficiente r (coeficiente de Pearson) (MARTINS, 2005). Assim, para poder tirar conclusões significativas sobre o comportamento simultâneo das variáveis é necessário que: $0,6 \leq |r| \leq 1$.

Se $0,3 \leq |r| < 0,6$, há uma correlação relativamente fraca entre as variáveis.

Se $0 < |r| < 0,3$, a correlação é muito fraca e, praticamente, nada se pode concluir sobre a relação entre as variáveis em estudo.

A Tabela 3 mostra a variáveis que têm associação com as dimensões de competência.

TABELA 3 Resultado da Correlação de Pearson para associação entre as variáveis sócio demográfico x Competências (técnica, pedagógica e política) 2015.

	COMPETÊNCIAS					
	Associação		Associação		Associação	
			α -valor		α -valor	
Idade	0,501	B*	-0,807	A*	0,263	C*
Gênero	0,277	C	0,334	B	0,211	C
Curso de Aprimoramento	0,239	C	0,625	A	0,126	C
Escolaridade	0,422	B	-0,109	C	0,313	B
Carga horária na docência	0,537	B	0,422	B	0,250	C
Tempo de atuação no ensino superior	0,565	B	0,394	B	0,605	A
Atua também no ensino médio	0,174	C	0,644	A	-0,332	B
Quantidade de IES que trabalha	0,543	F	-0,431	B	0,291	C
Outra atividade além da docência	-0,192	C	-0,444	B	-0,239	C

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Obs*: A = Forte, B = Fraca, C = insignificante.

Observou-se com os coeficientes de correlação, que existe uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre as variáveis do perfil com a competência técnica. Identificou-se uma forte correlação, estatisticamente significativa, entre perfil e competência pedagógica.

Quanto aos fatores básicos das competências técnica, política e pedagógica, consideradas, de acordo com os critérios formulados por Masetto (2012), se faz necessário domínio básico em determinada área do conhecimento, nesse caso, matemática. O nível de conhecimento que pretende de um docente que almeje participar do processo de ensino-aprendizagem se dá, também, por meio de pesquisas.

Os professores das IES pesquisadas apontam para o caminho da avaliação tra-

dicional e segundo os mesmos, a competência que mais promove desenvolvimento para o mercado de trabalho é a competência técnica, o domínio em uma área do conhecimento, pois trata, em sua maioria, de disciplinas específicas do curso. As respostas dos docentes mostram que sua disciplina é fundamental na construção de competências profissionais por parte dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se identificar e analisar as competências técnica, política e pedagógica dos docentes de matemática, das IES públicas e particulares de Imperatriz (MA), a partir de questões formuladas no campo dos três fatores das competências docentes elencadas por Masetto (2012).

Constata-se a importância entre as competências do professor de matemática e o ensino, que estabelecem de forma sistematizada a continuidade das ações que visam o desenvolvimento social e econômico da Região.

Conclui-se que os docentes estão em consonância com as dimensões de competência definidas por Masetto (2012), já citadas, mas os dados obtidos demonstram fragilidade na competência pedagógica e política, no compromisso com a excelência profissional, como mostra o Quadro 1.

Os docentes são corresponsáveis pela melhoria da qualidade de vida da sociedade; melhoria da qualidade dos cursos de graduação das universidades, desenvolvendo aspectos profissionais. Nesse sentido, os docentes do universo pesquisado das IES públicas e privadas da cidade de Imperatriz (MA) possuem competência profissional, nos termos definidos pelo professor Marcos Tarciso Masetto.

REFERÊNCIA

BRASIL, **Ministério da Educação**: O plano de desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas, 2013.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

INOCENTE, N. J. **Síndrome de *Burnout* em professores universitários do Vale do Paraíba, (SP)**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística Geral e Aplicada**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____ **Competências pedagógicas do professor universitário.** 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

_____ **Docência na Universidade.** 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

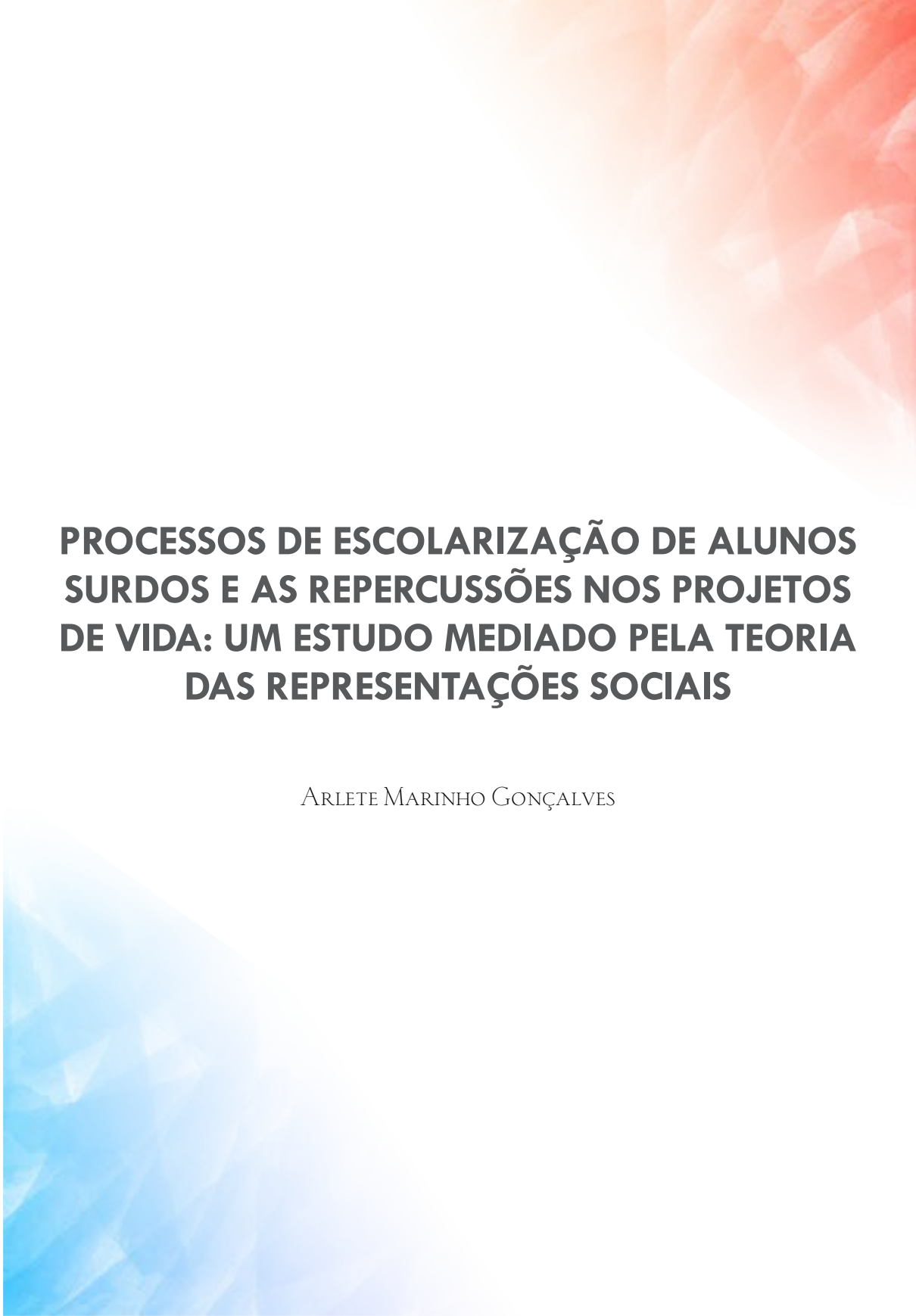
NUNES, Terezinha. CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. MAGINA, Sandra. BRYANT, Peter.

Educação Matemática: Números e operações numéricas. São Paulo. Cortez editora, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Ética e Competência.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. **Reflexões sobre o docente no ensino superior brasileiro.** 1 ed. Rio de Janeiro. Corifeu, 2006.



**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
SURDOS E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS
DE VIDA: UM ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

ARLETE MARINHO GONÇALVES

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: UM ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS¹

Arlete Marinho GONÇALVES (UFPA)²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões nos projetos de vida. O estudo tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de abordagem processual (MOSCOVICI, 2002 ; JODELET, 2001). A metodologia adotada é de cunho descritivo e analítico. O *lócus* foi a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará. Os sujeitos foram cinco universitários Surdos de 19 a 29 anos de idade, usuários da Língua Brasileira de Sinais matriculados em cursos de graduação. As técnicas utilizadas foram o questionário semiaberto e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Os resultados apontam que as Representações Sociais dos Universitários Surdos sobre seus processos de escolarização foram ancoradas em Sinais de Exclusões, Emoções e de Esperanças. As objetivações, ou imagens dessas representações, foram reunidas em torno dos elementos da trajetória escolar. Esses elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em Sinais Profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de Surdos) e da formação continuada (acadêmica). Essas representações foram desveladas das necessidades subjetivas dos sujeitos Surdos que lutam por uma escola de mais acesso, permanência e garantia de acessibilidade, seja na universidade, seja na sala regular de ensino ou escola/classe específica para Surdos, onde possa ser oferecido ensino bilíngue de fato e de direito a essa comunidade.

Palavras-chave: Escolarização de Surdos. Representações Sociais. Projeto de Vida.

1. INTRODUÇÃO

É necessário compreender que os sujeitos Surdos, em especial, os sinalizadores, se comunicam de forma viso-espacial, e tem como referência: a configuração

1 Tese de Doutorado. Financiamento: CAPES

2 Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais. Pedagoga. Professora das disciplinas Libras e educação Especial/Inclusiva na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: arletmarinho@gmail.com; arletmg@ufpa.br

das mãos, o ponto de articulação, a orientação, a direção do sinal, e, a expressão facial e corporal, diferentemente dos ouvintes, que se comunicam de forma oral-auditiva e dos deficientes auditivos com resíduos auditivos ou não, que direcionam seu olhar exclusivamente para a leitura labial ou para os resíduos sonoros. Essa forma de comunicação, não os impede de viver em sociedade e interagir com outros sujeitos, seja ele Surdo (sinalizador ou oralizado) ou ouvinte.

O Censo Demográfico de 2010 aponta que Estado do Pará conta com 10.604 pessoas Surdas, dos quais 4.142 não são alfabetizados (IBGE, 2010). Os dados revelam que o Pará apresenta muitas lacunas, no que diz respeito aos direitos legais dos sujeitos Surdos, principalmente, quando se trata da escolarização. Embora as políticas sociais e “inclusivas” estejam postas, os dados sobre os alunos Surdos que ainda não são alfabetizados é alarmante. É necessário investigar o que produz a exclusão desses sujeitos na escola ou o porquê de não conseguirem alcançar o ensino superior, e ainda, aos que nem entraram na escola.

Arriscamo-nos a dizer, que, talvez, a falta de escolas preparadas para receber essas crianças, seja uma das causas, ou a falta de profissionais qualificados para atender o aluno na sua língua primeira. São questões que merecem a nossa reflexão. A respeito disso, Damázio (2007) ressalta que:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (p.14).

A autora afirma ainda que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, no sentido de garantir, desde cedo, meios para superar as barreiras no processo educacional e, assim, poder usufruir de seus direitos escolares, sua cidadania, preconizado nos princípios constitucionais do nosso país.

Os entraves decorrentes dos processos de escolarização dos Surdos, sem estar num lugar propício para o seu desenvolvimento linguístico natural ou com acessibilidade necessária, pode ser um dos motivos que impulsiona o jovem a não

conseguir, na maioria das vezes, entrar na universidade.

É nesse contexto, que o universitário Surdo ganha destaque neste estudo, pois para eles, a chegada se dá dentro do tempo e das oportunidades, além das grandes dificuldades de acessibilidade comunicacional e informacional encontrada ao longo do caminho, que podem impulsionar a escolha por um projeto de vida, sem esquecer de sua trajetória de escolarização que é fundamental ou implicador nesse projeto. Afinal, como argumenta Scalon (2011), a polêmica sobre o enfrentamento das desigualdades está relacionada aos projetos de vida e ao que as políticas de “inclusão” e acessibilidade oferecem.

Nessa via, questionamos: quais as representações sociais dos universitários Surdos acerca de sua trajetória escolar? e “quais as repercussões das Representações Sociais dos Surdos universitários sobre o processo de escolarização nos seus projetos de vida?”

2 METODOLOGIA

Para chegarmos à determinação da relação entre os processos de escolarização e os efeitos (repercussões) nos projetos de vida de estudantes Surdos foi necessário fazermos o uso do tipo de estudo denominado de descritivo-analítico. A técnica do questionário semi-aberto foi o principal meio para obtenção do *corpus*. O questionário semi-aberto é aquele que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 2006).

Essa técnica proporcionou chegar às apreensões dos processos implicadores no conjunto das Representações Sociais (RS) dos sujeitos acerca de seu projeto de escolarização e o que dela repercutiu em escolhas de projetos de vida. Nessa direção, os dados foram tratados a partir da aproximação da Análise de conteúdo. Essa análise não tem caráter quantitativo, pois a preocupação está nas revelações das evocações (palavras-chaves), resultantes dos conteúdos dos sujeitos que se articulam para a definição de implicadores de Representações (GONÇALVES, 2016). O objetivo dessa análise foi efetuar agrupamentos a partir de núcleos que se agregam com base em características e evocações pertinentes dos participantes.

Na continuidade, foi necessário descrever analiticamente a sequência das

associações e cruzamentos que estruturam as RS e seus impactos no projeto de vida dos Surdos. Participaram da pesquisa cinco estudantes Surdos universitários matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Oeste do Pará. Esses Sujeitos são todos usuários da Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa foi realizada por meio de filmagens e com o apoio de intérpretes de Libras.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O campo das RS de abordagem processual voltado para a questão “Sobre o que sinalizam?” nos proporcionou revelar as objetivações e ancoragens apresentadas neste estudo de forma esquemática e figurativa, como defendido por Jodelet (2001) e Moscovici (2012), decorrentes dos elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos.

Os efeitos desse processo de escolarização ajudam a ressignificar o objeto. Nessa via, ressignificar significa transformar os “sinais” não familiares em algo familiar, isto é, perceber os acontecimentos e alterar o significado anteriormente concebido pela Representação Social. Desta forma, podemos inferir que quando o significado é alterado, mudamos também o sentido de ver as coisas. Nessa via, quando ancoramos algo pelo qual nos é familiar podemos pensar e sentir de outro modo sobre os fatos apresentados e levantar outros fatores causadores daquela representação, por meio do estatuto epistemológico de determinada representação.

Moscovici (2012) observa que o ato de representar implica a ressignificação dos objetos e acontecimentos organizados por meio de esquemas mentais que dão um novo sentido aos conhecimentos antes apresentados, resultando na representação social, pois como afirma o autor, a finalidade de todas as representações é tornar algo que não é familiar em familiar ou ao já conhecido (situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, o estatuto epistemológico³).

Moscovici (2012) ainda afirma que as Representações Sociais, enquanto teorias socialmente construídas e operantes se relacionam com a construção da realidade do cotidiano, com as atitudes, modos e diálogos que ali se acumulam, e

3 Explicação dada por Jodelet (2001, p. 38) na obra “Representações Sociais”.

também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas e vivenciadas. Dessa forma, as objetivações (imagens) e ancoragens (sentidos) tiveram neste estudo a funcionalidade de absorver os recortes da análise de conteúdo, no sentido de ajudar a nomear e classificar a realidade vivida pelos alunos Surdos em seu processo de escolarização por meio do campo psicossocial, para que na sequência, possamos inferir sobre os efeitos dessa representação para os sujeitos.

Destacamos ainda que tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos que estão interligados e que orientam os pensamentos e sentimentos dos grupos sociais de forma consensual. Esse processo é delimitado por um conjunto de recortes de uma rede de significações e, por fim, originam as Representações Sociais.

3. PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA.

As RS produzidas por meio das objetivações e ancoragens revelaram o que é consensual ao grupo de estudantes Surdos universitários acerca de seus processos de escolarização e os efeitos disso para as suas vidas (Ver esquema 1). Esquema 1 - Ancoragem e objetivações das Representações Sociais acerca da escolarização e as repercussões nos projetos de vida de Surdos Universitários



Fonte: A autora (2016)

Na sinopse, apresentada em forma de esquema, percebemos que as ancoragens se sustentaram pelas objetivações que elaboram, selecionam, sustentam e sistematizam o pensamento do grupo social que foram compostos por elementos discursivos do processo de vivências da escolarização nos níveis I e II de ensino. Os elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos foram: as denúncias; enfrentamentos; superações; autoestima; estratégias afetivas; e expectativas futuras para a escola. Nessa direção, as objetivações se tornaram o caminho que levaram a familiaridade do que ocorreu acerca dos processos de escolarização desses sujeitos.

Esse caminho imagético (objetivações) deu sentido às ancoragens, construídas de experiências vivenciadas, isto é, das significações do senso comum acerca desse objeto social que revela o “enraizamento no sistema de pensamento, e explicações pela qual as informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real” (JODELET, 2005, p.48).

O campo simbólico e imagético destacado nas interlocuções dos sujeitos (Surdos universitários) sobre o objeto (processos de escolarização) possibilitaram estabelecer um conjunto de “Sinais” reveladores dos discursos (construção seletiva) que sistematizam o pensamento comum desse grupo social. Esses “Sinais” se apresentaram em três campos interligados que provocaram efeitos ou repercussões nas decisões futuras (projetos de vida) desses sujeitos deste estudo.

Os elementos revelados da escolarização dos estudantes Surdos, nos levou ancorar em Representações Sociais voltadas para os SINAIS DE EXCLUSÃO; SINAIS EMOCIONAIS; SINAIS DE ESPERANÇA, que impulsionaram o desvelamento de SINAIS PROFISSIONAIS numa relação de causa e efeito. Assim, essa organização determinou as Representações Sociais dos universitários Surdos acerca do processo de escolarização e as repercussões que dela se fizeram para a construção dos projetos de vida desses sujeitos.

Como vimos no esquema 1, os elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência e da formação continuada (acadêmica). As RS elaboradas por meio das ancoragens apresentam uma relação direta com esses elementos reveladores de novos sentidos.

A exclusão, principal obstáculo enfrentado pelos sujeitos Surdos durante o processo de escolarização, são objetivadas por sérios problemas enfrentados, e também denunciados por eles, tais como: segregação, reprovação, preconceito, falta de acessibilidade, falta de apoio e ausências de ambientes naturais para a aprendizagem da Libras.

Essa realidade obrigou o aluno a criar estratégias para continuar estudando, dadas as relações construídas; contudo, estas foram mais solitárias, pois o número de pessoas dispostas a ajudá-los se resumia na família e às pessoas (amigos, alguns intérpretes) que sabiam se comunicar em Língua de Sinais. A maior parte do tempo esses alunos se isolavam ou buscavam formas de enfrentamento a essas situações negativas.

As práticas de exclusão que ocorreram ao longo do processo de escolarização dos estudantes Surdos também levaram os sujeitos a pensarem em possibilidades para diminuir na escola o preconceito e aumentar o acesso. As propostas ou ações estão objetivadas na implementação de escola/classe específica para pessoas Surdas e na formação de alunos e professores em Libras para garantir maior acessibilidade de comunicação dentro do espaço escolar, em especial, no Ensino Superior.

Todo esse caminho levou o aluno Surdo a pensar em projetos de vida que pudessem marcar um novo momento da educação para seus pares, podendo por sua vez ser protagonista dessa mudança por meio das suas escolhas profissionais ou “Sinais profissionais”.

Vejamos agora o desdobramento de cada um dos “Sinais” que orientaram o pensamento dos sujeitos de cultura Surda, revelaram anseios, tensões, aspirações e consensos partilhados acerca dos processos de escolarização vivenciados pelos sujeitos Surdos desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e, por fim, as repercussões desse processo nos projetos de vida dessas pessoas.

3.1 Sinais de exclusões

Os “Sinais” de exclusão denunciam marcas vivenciadas pelos sujeitos Surdos por meio da negação de sua língua: a Língua de Sinais, reveladora de todo processo massacrador que envolveu uma cultura majoritária linguística sobre outra minoritária no ambiente escolar. A escola que deveria ser um espaço de igualdade,

inclusão e respeito às diferenças passou a ser representada dentro do contexto das práticas excludentes, retratadas pela “negação subjetiva” do direito do aluno Surdo de estar num lugar onde deveria se sentir incluído.

De acordo com Jodelet (2013), a partir do momento, em que há um bloqueio social na forma de se comunicar, todas as portas se fecham. E essa é a pior marca de exclusão. Para a autora, a exclusão acontece quando o nível das interações entre as pessoas e entre grupos produz vítimas, e isso se traduz em segregação, afastamento de uma organização ou corpo social a partir da discriminação, do fechamento de acesso a certos bens e recursos, inclusive ao mercado de trabalho. No caso dos sujeitos Surdos, todas essas características foram marcantes durante a filosofia oralista e pelo que vimos ainda perpetua em algumas escolas de forma muito recente, principalmente quando ocasiona o isolamento do aluno Surdo na turma de ouvintes por meio de práticas oralistas (com estorvos comunicacionais)

O “estorvo comunicacional” se apresenta no sentido de barreira da comunicação, de impedimento relacional influenciado pela falta de conhecimento da Libras pelos ouvintes e ainda o preconceito e estigmas decorrentes dessa barreira que provoca o isolamento do sujeito Surdo na escola. Quanto à questão do isolamento, Botelho (2010) destaca que na interação entre pessoas Surdas e ouvintes o afastamento pode ser recíproco, pois a distância pode ser criada por experiências reais de exclusão, numa escola que deveria ser “inclusiva”.

Na maioria das vezes isso é ocasionado pela barreira de comunicação. Dessa forma, dizemos que um aluno Surdo se isola dos ouvintes por não compreender a LP oral ou o ouvinte se exclui do grupo de Surdos por não conhecer a LS. Para a mesma autora, essas situações podem ser denominadas como de autoexclusão, e são vivenciadas por qualquer um dos grupos.

Podemos assim dizer que a segregação, o preconceito e o estigma que fundamentam as RS dos “Sinais de Exclusão” ainda são muito frequentes nas escolas da Educação Básica entre Surdos e ouvintes que se encontram na escola regular de ensino. Tratam-se de intempéries que precisam ser trabalhadas para que as crianças não sejam reprodutoras desse mal que os assola nos espaços que deveriam ser de respeito às diferenças linguísticas e culturais entre as partes, caso contrário, o diferente continuará sendo excluído dentro da escola. Se assim o for, a escola que deveria incluir poderá perpetuar a exclusão.

As Representações Sociais marcadas em Sinais de Exclusão tornaram-se para os sujeitos a resignificação, a reificação que repercutiu em um projeto de vida. Então, esse projeto de vida passa a ser marcado pela vontade de contribuir para a **diminuição** dos elementos negativos representativos de exclusão que vivenciaram durante seu processo de escolarização. A resignificação consensual do grupo os remete à vontade de ser professor de Libras, instrutor ou professor de Surdos. Esse desejo de mudança envolvido por suas vivências de exclusão na escolarização, os influenciou a chegar em RS consensuais possíveis de serem resignificadas pelos sujeitos que as vivenciaram.

3.2 Sinais de emoções

Os Sinais Emocionais apresentados na escolarização de pessoas Surdas foram ancorados por superações, estratégias afetivas e realização acadêmica. No decorrer das etapas da escolarização, percebemos que houve aumento da autonomia e da independência do aluno Surdo na escola, mesmo com muitos obstáculos. Foram os sinais de superação, somados às ajudas e a interação que perpetuaram no enfrentamento dos desafios.

O aluno Surdo ao longo do processo de escolarização buscou caminhos estratégicos para fugir do preconceito, garantir sua própria aprendizagem e assim trilhar novos caminhos para chegar ao Ensino Superior. As principais estratégias foram as afetivas e as que proporcionaram caminhos que os levaram à superação na aprendizagem. No Ensino Superior, os sujeitos obtiveram um de seus maiores sonhos, que foi a realização acadêmica, o que evidenciou maior autoestima - afinal, não são todos os alunos Surdos que conseguem chegar ao último nível da escolarização com tantos atropelos decorrentes do modelo de ensino.

Os Sinais Emocionais marcam as relações estabelecidas por afetividades carregadas, principalmente de **sentimentos** e **interações** no processo de aprendizagem presente no decorrer da escolarização. Nesse sentido, os Sinais Emocionais são constituídos de ações altruístas de outras pessoas que pensam e ajudam o outro.

Berlo (1991) identifica que existe uma relação de interdependência na interação. Essa interdependência, no entanto, pode variar de contexto para contexto. Para o autor, as pessoas não funcionam da mesma forma, algumas são provoca-

das (estímulo-reação) outras são culturalmente movidas pela relação afetiva, como acontece com o interacionismo simbólico, onde a linguagem é o mecanismo fundamental que culmina na mente e no eu do (s) sujeito (s).

No caso dos sujeitos do estudo, essa interação ocorreu devido à relação das pessoas que se comunicam ou fazem uso da Língua de Sinais em contato com pessoas Surdas. Os elementos levantados nas vivências escolares pelos sujeitos Surdos demonstraram que todas as aproximações de pessoas ouvintes com os alunos Surdos partiram de amigos que conheciam a Libras ou se deu por meio dos intérpretes de Libras no Ensino Médio. Essa afirmativa demonstra que os Sinais Emocionais advindos dessa relação de afetividade, permeados pela LS, motivaram os alunos Surdos a avançarem na aprendizagem nas últimas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, as quais demarcam momentos de superação na escolarização desses alunos.

Os sentimentos foram mais uma forma de “Sinais Emocionais” apresentados nas Representações Sociais dos alunos Surdos. Esses sentimentos emergiram das conquistas e também das estratégias afetivas. As conquistas se estabelecem primordialmente na realização acadêmica. Nesse patamar, ocorreu uma mistura de sentimentos envolvidos por alegria, felicidade, agressividade⁴ e “empoderamento do eu”⁵ (se afirmar como inteligente, capaz, esforçado e vencedor) que resumem sua autoestima.

A resignificação dessas representações envolvidas em Sinais Emocionais também influenciaram ou repercutiram em projetos de vida. Essa repercussão ocorre, quando os sujeitos são envolvidos pelo sentimento da conquista do Ensino Superior, se sentem empoderados no sentido de contribuir (ajudar) por meio da docência na educação de Surdos. Ser professor poderá fortificar a Língua de Sinais, podendo produzir novos sinais emocionais voltados para sentimentos positivos e maior interação Surdo-ouvinte ou Surdo-Surdo, dependendo do modelo de escola que esse futuro professor Surdo estará vinculado.

4 Situações de resistência quando os sujeitos Surdos eram vítimas de *bullying* na escola.

5 Termo utilizado que significa a autoafirmação da pessoa, o reconhecimento da sua própria capacidade de mudar determinada realidade a partir de sua ação. Uma ação subjetiva de acreditar em si mesma e de vencer perante os obstáculos da vida.

7.2.3 Sinais de Esperanças

Os “Sinais de Esperanças” estiveram envolvidos por expectativas numa escola diferenciada para pessoas Surdas, por ter acessibilidade de comunicação e informação na escola, pela diminuição do preconceito e pela formação dos profissionais - são representações interligadas aos vestígios das práticas excludentes vivenciadas pelos alunos Surdos na escola.

No sentido psicológico, a *Esperança* está relacionada aos desejos difíceis oriundos da vontade de quem espera. A esperança não depende apenas do querer, mas também das vontades de outras ou de instituições que são alheias à pessoa que espera. Então, A esperança significa o ato de esperar algo, é acreditar em alguma coisa, é também confiar na mudança de algo. A esperança também pode significar utopias quando as atividades pensadas se tornam difíceis de serem alcançadas. A esperança se iguala a resiliência.

Job (2003), estudioso do conceito de resiliência em instituições, argumenta que se trata de ações resultantes de ambientes de tensão (angústias, anseios) e a vontade de vencer tais obstáculos. Essas decisões propiciam sustentação no sujeito para enfrentar às adversidades, por eles vivenciadas. Essa resiliência se anuncia no campo da positividade.

Walsh (1998) apresenta também a resiliência como aspecto positivo. Isso se materializa quando o sujeito acredita na esperança, e é otimista no sentido de confiar que é possível superar as adversidades, no intuito de confrontar a realidade e também construir uma nova forma de ver o que lhe provoca na atualidade a negatividade de determinadas ações.

Os sujeitos Surdos qualificam a escolarização com Representações Sociais ligadas a **Sinais de Esperança no sentido psicológico de resiliência**, por acreditarem que é possível mudar a escola. Essa confiança está relacionada aos pensamentos ancorados de desejos de uma escola que seja realmente voltada para os Surdos (escola ou classe específica para os Surdos) e ainda, pela crença que num futuro próximo poderão ver na escola a diminuição do preconceito, professores conhecedores da Libras e com a garantia de acessibilidade de comunicação em todas as etapas da escolarização para pessoas Surdas.

As Representações Sociais ancoradas em sinais de esperança repercutiram também em escolhas futuras na vida pessoal e profissional dos alunos Surdos. Acreditar na mudança os levaram para pensamentos que podem proporcionar nova orientação nessa escola sonhada por eles. Para isso, os sujeitos Surdos se vêm nesse futuro, como parte dessa conquista esperada. Assim sendo, os “Sinais de esperança” levantados pelos universitários Surdos os permitiu projetar para si, três caminhos: 1) Ser profissional na educação de Surdos (ser coordenador, professor, instrutor, intérprete); 2) atuar na educação Especial; e 3) continuar estudando (especialização, mestrado e doutorado), com o intuito de no futuro poder contribuir com a melhoria da educação para pessoas Surdas.

CONSIDERAÇÕES

Em resumo, esses três “Sinais” (exclusões, emoções e esperanças) impactaram diretamente e indiretamente na construção dos projetos de vida desses estudantes Surdos. Contudo, como eles mesmos ressaltam, o projeto de ser professor é apenas o começo para ajudar outros sujeitos Surdos, pois, em sua maioria, sonham em continuar estudando e se aperfeiçoando, no sentido de ganharem mais qualificação na área da educação de Surdos.

Dentre os aspectos que se encontram intrínsecos em todas as Representações Sociais, estão a relação subjetiva de se colocar no lugar do outro (de seus pares), de pensar na melhoria da educação para os alunos de Cultura Surda, desde a sua primeira infância. São relatos significativos que nos levam à reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas como professores de Libras para com as pessoas Surdas, e acerca da formação desses futuros profissionais da Educação.

A escola é um espaço social e cultural de circulação de saberes. Por desempenhar esse papel, pensamos que é por meio dela que as mudanças podem acontecer para esse grupo social e cultural. Talvez o ingresso de mais professores Surdos na área educacional, em especial, nas séries iniciais, a inserção de professores conhecedores da Língua de Sinais nesses espaços (Surdo ou ouvinte fluente na Libras) seja primordial para promover uma “revolução na educação de Surdos”, no sentido de se construir de fato, uma escola que seja verdadeiramente bilíngue. Essa escola de/para Surdos, seja ela no modelo inclusivo ou na escola/classe bilíngue, pode ser

o primeiro passo para diminuir a exclusão que ainda assola a Educação no século XXI com essas comunidades linguísticas.

A minha condição de docente do ensino superior que se ocupou dessa produção, mas que também se ocupa de ações acadêmicas para reafirmar o lugar dos sujeitos Surdos nos processos de escolarização me coloca na posição de pensar e efetivar práticas acadêmicas e políticas que possam ressignificar a educação de Surdos.

Referencias

BERLO, D. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editoria, 2010.

BRASIL. **Censo Demográfico**. IBGE, 2010

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: A pessoa com Surdez**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de universitários Surdos**. Tese de doutorado. Instituto de Ciências da Educação: UFPA, 2016.

JOB, F. P.P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

JODELET, D. **Representação Sociais**: um domínio em expansão. (2001) In: _____ **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

_____. **Loucura e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. .. Análise psicossocial e ética da exclusão: categorias analíticas. In.: SA-WAIA, Bader. (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: Notas para um debate. **Dossiê Diferenças e desigualdades Contemporânea**. n. 1 p. 49-68. Jan.–Jun. 2011, ISSN: 2236-532X

WALSH, Froma. *Strengthening family resilience*. New York, London: The Guilford Press, 1998.



REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ANA CLAUDIA DE SOUSA ALVES
JACQUELINE SILVA DA SILVA

REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ana Claudia de Sousa **ALVES** (FEST)¹

Jacqueline Silva da **SILVA** (UNIVATES)²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar um recorte do marco histórico e normativo construído entorno da pessoa com deficiência no decorrer do seu processo de lutas que marcaram a história dessas pessoas, bem como os contextos que os deixaram excluídos dos mais diversos direitos elementares de um ser humano, como a escolarização, o trabalho e o convívio social. Sendo uma pesquisa bibliográfica a escolha dos teóricos desta pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: para tratar das primeiras manifestações históricas voltadas para as pessoas com deficiência buscou-se (MAZZOTTA, 2001), (RIBEIRO e BAUMEL, 2003), (STAINBACK & STAINBACK, 1999) para abordar a luta pelo o movimento político inclusivo das pessoas com deficiências optou-se pela a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer do CNE/CB nº 17 de 2001), a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto Legislativo nº186/2008) o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015 - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse artigo revela como estas políticas normativas vêm lidando com os direitos estabelecidos na educação inclusiva para as pessoas com deficiências. Foi possível perceber que no de correr da história, essas pessoas, foram ganhando espaços cada vez mais no cenário educacional, afim, de demonstrar e favorecer o seu Protagonismo, abrindo

1 Mestrado em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Rede Estadual do Maranhão e da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). anaclaudia@fest.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pedagogia pela Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. jacqueh@univates.br

possibilidades de refletir sobre a inclusão no contexto atual.

Palavras-chave: Educação Especial. . Marcos Legais. Políticas de Inclusão Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a história da pessoa com deficiência, vem sendo um assunto bastante discutido na atualidade e ganha repercussão, principalmente dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, o artigo, tratar-se-á, especificamente, do contexto histórico da pessoa com deficiência da segregação a inclusão educacional, no intuito de apresentar a singularidade e as diferenças do público alvo da educação especial.

Diante desse contexto, é preciso que se conheça, para que se respeite e garanta aos mesmos o direito de ser e estar na sala de aula comum do ensino quer seja, público ou privado.

Para fins metodológicos, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica conhecer os aspectos históricos da educação especial e sua relação com a diversidade na perspectiva da inclusão.

Assim, em vista disso, é de fundamental importância à discussão acerca das políticas educacionais inclusivas, pois, as mesmas uma vez conhecidas oportunizam aos alunos com deficiências a melhoria no seu aprendizado tornando-os sujeitos da sua própria história.

2 DA SEGREGAÇÃO À POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO

Na história das pessoas com deficiência, entre os séculos XI e XII, as nascidas com qualquer tipo de deficiência eram eliminadas, descartadas e até mesmo trancadas em casa, de vergonha para quem tinha uma pessoa assim na família (MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta (2005) destaca que, na Antiguidade, a forma mais comum de tratamento dispensado às pessoas com deficiência era o abandono, justificado pelo fato de acreditar que esses indivíduos eram frutos de pecados cometidos pelas famílias. Dessa maneira, os indivíduos com deficiência mereciam ser castigados a viver confinados isoladamente. O autor ainda aborda que, na sociedade Espartana, por exemplo, quem apresentasse deficiência tais como mental ou física, deveria ser tratado como um ser subumano e ser abolido do convívio social. Portanto, nenhum tipo de educação deveria ser destinado a essas pessoas. Isso porque nesse período o padrão de homem estabelecido pela sociedade era o do corpo perfeito. Se, ao nascerem, esses indivíduos manifestassem qualquer característica diferente desse padrão, eles seriam segregados da sociedade.

Para o mesmo autor, a falta de conhecimento contribuiu para que as pessoas com alguma deficiência fossem vistas como inválidas e/ou incapacitadas, marginalizadas, ignoradas

por parte da sociedade e familiares. Durante a Idade Média, a forma de tratamento desses indivíduos se modificava de acordo com as concepções de caridade ou de castigo.

Esses castigos eram os tipos de tratamento que a sociedade dava a essas pessoas que acabavam sendo, de certa forma, excluídas por causa da doutrina cristã, que na época tinha grande influência.

E com sua força cultural, esses indivíduos passaram a ter uma aceitação parcial, pois estes mereciam “caridade”. Recebiam comida e moradia, mas deveriam ficar segregados, e não bastando, existem relatos de que esses indivíduos sofriam torturas e promiscuidade. Eram vítimas de tais crueldades por parte dos que eram considerados ditos “normais” por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO e BAUMEL, 2003).

Desse modo, as pessoas com deficiência passaram, então, a ser objeto de caridade, pois, através desse ato, as demais pessoas acreditavam que poderiam purificar-se. Apesar dessa mudança de postura da sociedade, as pessoas com deficiência foram confinadas em instituições, onde recebiam alimento e moradia, estabelecendo-se, dessa forma, o paradigma da segregação.

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil inicia no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento da população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MAZZOTTA, 2001).

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação, e foi preciso decorrer um século, aproximadamente, para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional (MAZZOTTA, 2001). Nesse sentido, surgem as primeiras preocupações em atender os alunos com necessidades educacionais especiais e, a partir desse período, criam-se as primeiras instituições para atender esse público.

Mazzotta (2001) destaca que o atendimento às pessoas com deficiência teve início mais precisamente na década de 50, através de D. Pedro II, em 1854, pelo Decreto nº 1.428, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, foi denominado Instituto Benjamin Constant-IBC, em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No século XX, é fundado em Porto Alegre o Instituto Pestalozzi em 1926, introduzindo no Brasil uma nova concepção, chamada “ortopedagogia” das escolas auxiliares, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. O atendimento era realizado em forma de internato, semi-internato e externato, funcionando mediante convênios com outras instituições, sendo elas públicas estaduais e também federais.

No entanto, com a ajuda de alguns estudiosos, o Instituto Pestalozzi expandiu-se para alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, entre outros.

Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi do Rio Grande do Sul, foi “precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul” (MAZZOTTA, 2001, p. 42).

Em 1953, por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff foi criada a escola de pais, e três anos mais tarde, em 1956, a Escola da Sociedade Pestalozzi obteve a conquista de ser registrada na Secretaria de Estado da Educação, no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e no Ministério do Trabalho, sob nº 1.920 de 25 de outubro, celebrando em seguida o primeiro convênio com o Governo Federal e obtendo, assim, recursos financeiros para a fundação de uma biblioteca.

Mesmo com muitas conquistas no decorrer do século, não havia nada focado para a formação dos condutores dessa nova realidade, ou seja, não havia formação de professores especializados para atender essas pessoas com deficiência, mão de obra qualificada para o ensino, para de fato acontecer uma aprendizagem, que lhes garantisse a possibilidade e a oportunidade de uma vida melhor em sociedade.

A Sociedade Pestalozzi, por identificar as mazelas que havia na assistência educacional e integração social, organizou o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, realizado no ano de 1959, tornando-se a pioneira nesse âmbito. Com isso, foram iniciadas oficinas pedagógicas nas áreas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais variados e simples.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que ressalta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, permitindo uma educação paralela.

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito, é o de que a educação dos excepcionais organizada para a população em geral (situação comum de ensino), poderia se realizar através de serviços educacionais especiais[...] quando aquela situação não fosse possível (MAZZOTTA, 2001, p. 68).

Segundo o autor, depreende-se que, se a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, pode-se então enquadrá-la em outro sistema, que é o sistema educacional especial. Com isso, entende-se que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação.

A Lei nº. 5.692/71, ao definir “tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais

(BRASIL, 1971).

Esta mesma Lei nº. 5.692/71 também altera a LDBEN de 1961, ao definir, no artigo 9º, ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, porém não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Mesmo diante de um aparato legal, ainda havia fragilidades, pois, no campo pedagógico, de maneira concreta, não se preestabeleceu uma sistematização de forma a realmente acontecer a Educação Especial. Prova disso é a Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, que não estabelece uma exigência de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível do “sempre que for possível” (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

A promulgação da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), além de prever o pleno desenvolvimento dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, também se estende a numerosos e relevantes aspectos, tais como à dignidade da pessoa humana, à saúde, à assistência social, à educação, à família, à criança e ao adolescente inserido no processo excludente.

No seu artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988) a CF declara, como fundamento, a “dignidade da pessoa humana”, que é um valor supremo e agrega em torno de si a unanimidade dos demais direitos e garantias fundamentais do homem. Na mesma CF, em seu artigo 5º (BRASIL, 1988), vários direitos individuais e coletivos garantem a “convivência digna livre e igualitária de qualquer indivíduo”, direitos estes presentes de forma explícita, apresentando-se como princípios norteadores dos direitos da pessoa humana.

Isso porque a igualdade, ao fazer parte dos elementos essenciais e invioláveis, serve de diretriz interpretativa para as demais normas constitucionais. Dessa forma, o atendimento de forma igualitária precisa ser uma realidade no ambiente educacional, pois, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, deve-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Para atender ao que estabelece a Carta Magna, é imprescindível uma estruturação tanto do aspecto físico da escola quanto do corpo docente e administrativo. Essa assertiva é ratificada, na mesma CF, em seu artigo 205, ao expor:

[...] a educação como direito de todos, é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Preconiza, também, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantido, como dever do Estado; e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino (art. 208, III).

Corroborando os preceitos estabelecidos nesta Lei, no ano de 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que reitera os direitos garantidos na CF de 1988 quanto ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 54º dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

III - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1990).

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países, inclusive o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Esta declaração proclama as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Na introdução dessa declaração, abordam-se os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e apontam-se os princípios de uma Educação Especial e de uma pedagogia centrada no aluno com deficiência como sujeito de direitos.

Além disso, apresenta propostas, direções e recomendações para um novo olhar voltado à educação especial, com orientações para ações em nível nacional, regional e internacional. Conforme a Declaração de Salamanca, as escolas

[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Após a Declaração de Salamanca, o Brasil estabelece a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que orienta para a importância de integração instrucional dos alunos com deficiência nas escolas regulares, justificando que eles, em classes comuns, teriam as mesmas condições para desenvolver atividades curriculares dos alunos ditos normais.

Contudo, Stainback & Stainback (1999) afirmam que essa é uma concepção que reforça os padrões de homogeneidade, os quais inviabilizam avanços no ensino, principalmente na Educação Especial. A política não favoreceu mudanças na prática educativa no sentido de ver, nas diferenças e nas potencialidades dos alunos com deficiência, condições de apren-

dizagem no ensino comum.

Assim, a partir de então houve mudanças significativas de ordem estrutural e de nomenclatura. Em relação à estrutural, a educação para as pessoas com deficiências deixa de existir nas escolas especiais e passa a acontecer na sala de aula comum, com objetivo de inclusão.

3 MARCOS LEGAIS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

No Brasil, a inclusão escolar da pessoa com deficiência constitui-se um marco legal e significativo, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) incluiu, em um dos seus capítulos, um tratamento diferenciado para a Educação Especial, tratando-a como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, reforçando o dever do Estado de oferta-lo, preferencialmente, na rede de ensino regular. E, quando não for possível, que haja a integração desses alunos nas classes de ensino regular.

Quanto a essa questão, vale mencionar que a mesma Lei, no parágrafo 2º, define que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” e que terão acesso à Educação Infantil crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Além disso, é fundamental enfatizar outras contribuições significativas para o público da Educação Especial. Uma delas veio em 2001, com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em que se expõe, nos Artigos. 2º e 3º, o dever dos sistemas de ensino, bem como a definição de Educação Especial, a saber:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, *de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001).*

Essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial quanto à realização de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar àqueles com necessidades educacionais especiais, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu Artigo 2º.

Em 2008, corroborando as Diretrizes para a Educação Especial, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “[...]”

o acesso, a participação, e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Ao estabelecer esse objetivo, aponta-se para os desafios advindos com o crescimento do número de alunos que apresentam deficiência, sendo a estes, garantida a oferta de matrícula nas classes comuns e um Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido no contraturno da sala de aula comum.

O AEE é um serviço da Educação Especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). Esse atendimento propõe a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os alunos com deficiência, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Para o avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaco o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente a Meta 4, que estabelece a “[...] universalização do ensino, para os alunos com deficiência de quatro a dezessete anos garantindo o ensino inclusivo e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais em espaços públicos ou conveniados”.

Outro aspecto relevante a ser destacado sobre a política de educação inclusiva é a mais recente promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015 - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual traz em seu artigo 27, parágrafo único, como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” e no Art. 28, inciso III, a obrigatoriedade do Poder Público em assegurar os projetos pedagógicos para o atendimento educacional especializado, [...] assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as Políticas Nacionais que tratam da pessoa com deficiências aqui enfatizadas destacam que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, tendo em vista que não se limita apenas aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa.

Assim, diante dessa nova concepção de inclusiva, surgem as salas de recursos, as quais contribuem para o atendimento amplo daqueles que estão inseridos no contexto educacional e, mais precisamente, daqueles que podem utilizar esse novo lócus para ampliar e melhorar o ensino especializado que venha superar suas limitações imposta pela sua

deficiência.

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Publicada no Diário Oficial da União nº 191 – A, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13146 de julho de 2015** (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto 7611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Editora: Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

**RAZÃO E SENSIBILIDADE COMO
ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS NO
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS
MUNICÍPIOS MARANHENSES**

MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE SANTOS
MARGARETH SANTOS FONSECA
MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE SANTOS

RAZÃO E SENSIBILIDADE COMO ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEbPAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS MARANHENSES.¹

Autora - Maria José Albuquerque Santos

Professora Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão e Orientadora.

Co-autora - Margareth Santos Fonseca

Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão e Orientanda.

Universidade Federal do Maranhão - UFMA email albuquerque56@hotmail.com

RESUMO: Este texto pretende esboçar uma análise das ações pedagógicas no desenvolvimento curricular no Curso de Pedagogia, do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas - PROFEbPAR. A grande questão mobilizadora desta inquietação se insere neste âmbito: como articular razão e sensibilidade para movimentar um repertório de saberes na formação de professores, das redes públicas dos municípios maranhenses? Metodologicamente, pretendemos responder a questão mobilizadora a partir do objetivo traçado com incursões na pesquisa bibliográfica sobre currículo, razão e sensibilidade numa espécie de enlace epistemológico, em seguida delinearemos os aspectos mais metodológicos utilizando da observação participante, nos acercando de autores como Sacristán (2000). Minayo (2001) entre outros, para melhor nos aproximarmos de possíveis respostas que encaminharão para novas e intensas buscas investigativas. Um dos pilares que o Programa fomenta é a oferta das Licenciaturas para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica.

PALAVRAS CHAVE: Razão. Sensibilidade. Currículo. Formação de professores.

1 PALAVRAS INICIAIS

O presente texto objetiva discutir as ações pedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas - PROFEbPAR/PARFOR, do Ministério da Educação - MEC, no interior do Maranhão.

1 Origem do trabalho: Parte integrante da disciplina de Currículo Sociedade e Cultura, ministrada pela Professora Doutora Maria José Albuquerque Santos, no Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão

O PROFEBCAR, foi criado a partir do Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Um dos pilares que o Programa fomenta é a oferta das Licenciaturas para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

O Programa traz como objetivo principal: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. A reflexão sobre este objetivo se dá a partir do contexto educacional brasileiro que à priori se nos apresenta como pertinente, adequado e exequível, guardadas as devidas proporções.

O PROFEBCAR inicia suas atividades no ano de 2009, na sede em São Luís, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, ancorado institucionalmente à Assessoria de Interiorização - ASEI, ofertando o curso de Pedagogia e segundas Licenciaturas em conformidade com as demandas dos municípios maranhenses. Esses docentes teriam que se cadastrar na Plataforma Paulo Freire e ter pelo menos três anos de efetivo exercício no magistério das redes públicas municipais. Não serão discutidas as licenciaturas, haja vista nossas experiências estarem circunscritas ao curso de Pedagogia. Na Assessoria de Interiorização - ASEI, se concentram a maior parte ou quase todas as orientações para o desenvolvimento administrativo, acadêmico, curricular e pedagógico do curso.

Com relação ao currículo, o projeto do referido curso adota as concepções críticas como expressadas no pensamento de Sacristán, (2000) e corroboradas por diversos estudiosos da área curricular: O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação [...]. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição. Nosso

entendimento perpassa a ideia de currículo como documento prescrito, formal e vai no sentido da humana docência, tomando um aspecto de que há uma necessidade premente de construir conhecimentos sólidos na formação mas, acima de tudo, reconhecer que há uma rede de saberes, narrativas silenciosas, conhecimentos, experiências e saberes adquiridos e tecidos. Configura-se como um desejo que não almeja só o rigor científico, que não aceita o conhecimento como único balizador.

2 AS AÇÕES PARTILHADAS E ARTICULADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM POUCO DE HISTÓRIA

Entre leis, reformas, contextos políticos o curso de Pedagogia da UFMA, tem se mantido com uma certa qualidade que pressupõe a luta de muitos educadores ao longo dos anos. Desde sua criação até o presente momento, o curso de Pedagogia, forma profissionais que podem atuar de modo qualitativo na complexa tarefa de ensinar. Destarte, nem sempre esse perfil foi bem definido, conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico: “A falta de clareza sobre o campo de atuação do profissional formado acabou por deixar o curso vulnerável a contínuas reformulações e até mesmo a ameaças de extinção”, (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010).

Os contextos político, econômico e educacional sofreram alterações e com estas surge a necessidade de formar os professores, que estão em sala de aula, sem precisar quantitativamente, uma boa parcela possui formação inadequada, ou nenhuma formação. Partindo desse pressuposto, o Curso de Pedagogia, traça parâmetros com respeito ao perfil do ingressante, que engloba: a docência que propõe qualificar professores para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Docência de Disciplinas Pedagógicas, efetivada a partir do Estágio obrigatório em formação de Formadores. O Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais procura fomentar no acadêmico, um perfil profissional que dê conta de gerenciar, coordenar, acompanhar e assumir a gestão em ambientes escolar e não escolar. Ainda observamos que há uma preocupação em desenvolver uma atitude de permanente análise da realidade, de investigação como forma de melhor intervir no seu entorno. Neste aspecto, as ações pedagógicas e investigativas se revestem de uma ação de extensão como forma de socialização e troca de experiências que se encontra expresso no objetivo geral, quando aponta “uma formação voltada para

o atendimento das demandas sociais de forma crítica embasada nos referenciais teórico metodológicos no decorrer do processo formativo tendo como ênfase a ética e o respeito às diversidades pessoais e sociais”, (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010).

O curso de Pedagogia dispõe de uma carga horária de 3.225 horas, distribuídas ao longo de quatro anos, ofertadas aos finais de semana e intensivo quando chega o período das férias escolares. Até aqui nos deparamos com um desenho curricular, mas o que nos move é pensar currículo para além de documentos prescritos e história, O que nos move é pensar numa rede de saberes e fazeres que se entrelaçam numa articulação compartilhadas com sujeitos concretos. provocar outros sentidos para o currículo em desenvolvimento, no chão das escolas.

Motivadas por essa busca, nosso texto envereda por outro viés: **a razão e a sensibilidade**, que permeia todo nosso percurso como formadoras desse curso, deixando claro que nos acercaremos de autores que nos ajudarão a esquadriñar a moldura curricular.

3 A RAZÃO E A SENSIBILIDADE COMO ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

No pensamento filosófico platônico e aristotélico, as coisas do mundo sensível e do mundo inteligível, tiveram distintas compreensões, assim como as ideias de Locke, até o período kantiano. Para Platão (428-347 A.C.), a sensibilidade e a *aisthesis*² como capacidades humana de percepção, eram consideradas insuficientes para o alcance da verdade, sendo necessário o uso da razão, para selecionar as informações confusas, interpretá-las, para então, elaborar conceitos e juízos. Contrário ao dualismo platônico, [Aristóteles](#) (384-322 a. C.) admitiu que os pensamentos não surgissem do contato de nossa alma com o mundo das ideias, mas da experiência sensível, pois todas as coisas para chegar ao intelecto, passariam antes, pelos sentidos.

Nos séculos XVIII e XIX, a dicotomia entre razão e sensibilidade, foi evidenciada nas correntes do racionalismo e do empirismo, como um fator de caráter também, antropológico, atribuindo à razão, caráter de superioridade em relação às outras capacidades humana. Na teoria do conhecimento como pensado por

2 *Aisthesis*, palavra grega que significa “faculdade de sentir” ou “compreensão pelos sentidos”.

Immanuel Kant (1980), a sensibilidade e o entendimento têm um movimento de deslocamento num contexto a priori³ de espaço e tempo, como atributos e condições de possibilidades de realização de qualquer experiência humana.

Assim, conhecer, analisar e avaliar a importância dos conteúdos curriculares, mais do que um exercício da razão, envolve também, um trabalho para a formação da sensibilidade, disciplinada na atenção aos sentidos, aos sentimentos e as diferentes formas de linguagem mobilizadas pelo ser humano no agir comunicativo.

As categorias de pensamento e de conhecimento, no contexto de concepção curricular, se refletido à luz de uma relação harmônica entre razão e sensibilidade, pode ensinar ao professor/aluno do referido Programa, refletir sobre a necessidade do equilíbrio, no dualismo - razão e sensibilidade, sentidos e inteligência, pelo modo como olhamos para as coisas, como as sentimos, e pensamos. O sentido de aprender envolve a percepção de mundo, das coisas, e os sujeitos da aprendizagem embora diferentes uns dos outros, têm algo comum a todos.

Em analogia, ao entendimento de que a Razão, *abstrai*, classifica e organiza os conteúdos segundo determinados critérios, a definição/seleção da essência curricular, poderá ser realizada com a compreensão e não apenas com a razão. Sem descaracterizar as práticas que o currículo precisa ter como base, que incluem, a exigência acadêmica, a experiência, a perspectiva tecnológica e cientificista e a práxis humana, Sacristán, (2000).

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente texto busca fundamentar sua tessitura textual a partir de um levantamento bibliográfico que nos oriente no sentido de compreender o currículo, a formação de professores, a razão e a sensibilidade.

Como elemento metodológico, além da pesquisa bibliográfica, nos ancoramos na pesquisa social cujos elementos se encontram presentes nos escritos de Minayo, 2010, quando diz que: a metodologia da pesquisa se insere tanto no processo de abordagem, o método, quanto instrumentalização, a técnica, a arte, a

3 *A priori* é uma expressão do latim, usada para fazer referência a **um princípio anterior à experiência.**

criatividade.

Nesse métier, o da escrita, somamos doses de cientificidade, criatividade e pesquisa, porque o que aqui se discute advém do olhar observador de quem participa como sujeito formador efetivo desse processo desde o início. E como dizia Padre Antonio Vieira (1651-1725), nas igrejas do Maranhão, em seus sermões: “O discurso de quem viu é só discurso, de quem viveu é profecia”. Daí a articulação necessária presente entre razão e sensibilidade, propósito maior desse texto.

Segundo Correia, 2009, a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, sendo assim o próprio investigador, o instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão e interações entre sujeitos em observação.

5 CONSIDERAÇÕES APROXIMADAS

A ação pedagógica defendida neste espaço textual carregado de esperançosos devires, não se intimida diante do conhecimento e reconhece a importância do não barateamento da formação de professores e professoras das escolas brasileiras, sobretudo quando falamos de espaço local, o Estado do Maranhão, permeado de contradições, pobreza econômica, educacionais, políticas e que precisa alavancar do seu ostracismo material, econômico e isso só acontecerá por vias educacionais bem como, a formação de professores.

A realidade objetiva e subjetiva observada por nós se materializa nos constantes confrontos de quem não foi beneficiado com oportunidades dignas, a escolarização tardia, o currículo técnico linear imposto pelas instituições, a falta de bibliotecas, a falta de transporte digno, as governanças municipais que impõem aos professores pacotes pedagógicos prontos e acabados, a gestão das escolas que são submetidas a certos impedimentos, o material pedagógico nem sempre disponível. Estes são aspectos observados que não impedem os docentes formadores de implementarem um trabalho de qualidade, desde que razão e sensibilidade se entrelacem não numa nova dialética, mas numa perspectiva de sujeitos históricos que precisam conviver diuturnamente em uma sociedade de profundas e aceleradas mudanças.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem** Vol. 13 N.º 2, 2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009>. Acesso em: 26/09/2016

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo**, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PROFEBPAR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura. São Luís-MA, 2010



**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O
CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO
ESPAÇO ESCOLAR**

GERALDA MARIA DE BEM

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR¹

Autor (1): Geralda Maria de Bem

Profa. Ms. da Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros – RN,
geraldabem@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é parte do quarto capítulo da monografia intitulada “o cuidar e o educar: a prática docente na Educação Infantil em uma Creche do município de Pau dos Ferros/RN”, teve como objetivo analisar como se efetiva a relação do cuidar e do educar no decorrer das atividades mediadas. Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica a observação em sala de aula, fundamentando-nos nos autores: Oliveira (2002), Craidy (2001), Zabalza (2004), bem como no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/RCNEI, que discutem a temática em estudo no que se refere à educação e ao cuidado, no trabalho educativo com as crianças. Assim, devemos salientar que o cuidar e o educar encontram-se ligados, no cotidiano escolar, e os professores precisam do conhecimento sobre essa temática, para fazerem seus planejamentos de forma que as ações de cuidado e educação estejam interligadas.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Cuidar e educar.

1 Introdução

Sabemos que a criança é um ser social, cuja infância está vinculada à concepção histórica articulada aos aspectos político, econômico, social e cultural. Por isso o conceito de infância nem sempre foi referendado pela sociedade, principalmente no que diz respeito ao seu ingresso no ambiente escolar.

Atualmente, com as leis voltadas para a formação da criança pequena, um novo paradigma surge na integração do binômio: cuidar e educar. Assim, no cotidiano da escola, é possível percebemos que o cuidar e o educar estão presentes simultaneamente, pois sentimos sempre a preocupação com as crianças em todas as atividades desenvolvidas, como, por exemplo, nos momentos da alimentação, quando as orientamos para que mastiguem bem os alimentos, a fim de não prejudicar a sua saúde e, ao mesmo tempo, as orientamos quanto às formas de utilizar os instrumentos alimentares.

Outro ponto importante que nos preocupa, durante a prática pedagógica, diz respeito à participação da família, pois essa participação é fundamental para que

1 Este trabalho é parte do quarto capítulo da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil – Instituto Superior de Educação de Cajazeiras – PB.

possamos desenvolver uma boa prática educativa com as crianças.

Assim, para alcançarmos este objetivo, buscamos embasamento teórico em autores que abordam a temática em estudo, tais como: Oliveira (2002), Craidy (2001), Zabalza (2004), bem como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Utilizamos como instrumentos de investigação a pesquisa bibliográfica, observação e a narrativa, consolidados através dos diários de aula. Assim, compreendemos e sentimos a necessidade de pensar e construir uma prática docente, na Educação Infantil, no qual o educador pense e trate a criança como centro do processo educativo, materializando, assim do saber cuidar e educar.

2 A importância do cuidar e do educar no contexto escolar

Como sabemos, o educador muitas vezes, por causa da complexidade e do dinamismo das ações educativas, é levado a tomar inúmeras decisões de forma rápida no que diz respeito a sua prática.

A experiência profissional vivida, como professora do nível III de Educação Infantil, por exemplo, nos possibilitou, numa relação dialógica com os pais, que estes conhecessem melhor a merenda escolar, discutindo sobre seus principais nutrientes e mostrando que esta é rica em proteína e vitaminas, que são indispensáveis à saúde da criança.

A experiência tem nos mostrado que esse diálogo entre educadores/escola e a família é de vital importância, em todos os momentos da trajetória da criança no ambiente escolar, e, de modo bem particular, no momento de ingresso dessas crianças no ambiente escolar, cujo período de adaptação vai requerer ainda mais dos educadores. Segundo Oliveira (2002, p. 181), “um passo inicial de trabalho integrado pode ser dado no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Compete ao professor organizar-se para acolher a criança e sua família na creche ou pré-escola”.

No período em que as aulas iniciam, ou seja, na fase de adaptação das crianças, procuramos manter contato permanente com os pais para conversar sobre as crianças e sobre a importância de se manter um relacionamento mais intensivo, nesse período de ingresso das crianças. Para Craidy (2001, p. 32), “no período de adaptação os pais podem ficar alguns momentos na sala, até que a criança adquira um pouco de confiança naquele novo ambiente e nas pessoas quem ali estão”.

Quando a criança entra na creche, compete aos educadores observar e registrar a interação desta com os colegas e seu desenvolvimento durante as atividades desenvolvidas.

Conforme já afirmado, as discussões feitas neste trabalho estão ancoradas em estudiosos como: Oliveira (2002), Craidy (2001), além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI. Embora a escola em estudo não tenha uma proposta pedagógica por ela sistematizada, procuramos, no decorrer das aulas, trabalhar o cuidar e o educar de forma articulada.

Nos momentos de leitura, procuramos estimular a linguagem oral, orientando as crianças para apresentarem seus textos aos colegas; ocasião em que elas falam de suas experiências pessoais, como, por exemplo, os passeios que fazem com os pais. Conforme, Brasil (1998, p. 23-24) “educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”.

No entanto, para que pudéssemos desenvolver as ações do cuidar e educar de forma eficaz, seria necessário que tivéssemos um espaço propício nas escolas infantis, mas a estrutura das nossas escolas não é adequada para o trabalho com essas crianças.

O trabalho de observação em salas de aulas, buscou revelar a essência da nossa pesquisa monográfica, que é desenvolver uma reflexão sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, através da investigação da prática pedagógica. Assim sendo, nos utilizamos das observações, aqui narradas através dos diários de aulas, cujos registros tratam de uma sala de aula do nível II, regida por uma colega professora, e também a nossa própria experiência em sala de aula, numa turma do nível III, em cujas narrativas foram registrados todos os passos de aulas desenvolvidas nessas turmas.

Esses registros de aulas estão permeados de reflexão, enfocando o que trabalhamos, com os conteúdos registrados, as aulas desenvolvidas no decorrer do dia a dia; e narramos uma aula de cada uma das duas turmas estudadas, de modo que foram sistematizados todos os acontecimentos ocorridos nas aulas, mas com ênfase na dimensão do cuidar e do educar.

De acordo com Zabalza (2004, p. 25)

Podemos estar interessados em registrar no diário a dinâmi-

ca que ocorre com a incorporação ao grupo de uma criança com necessidade educativa especial, ou as condutas agressivas que vão aparecendo ou os sistemas de relações que as crianças desenvolvem com os adultos, etc.

Nesse sentido, as informações contidas nos diários de aula contribuíram de forma específica no nosso conhecimento profissional, possibilitando uma aprendizagem significativa para os educandos. E que conforme Zabalza (2004, p. 26), “não menos importante nesse uso do diário como recurso de pesquisa é o próprio fato de que tornam os que o escrevem (professores, alunos, colaboradores, estagiários, etc.)”.

Sendo assim, os diários têm uma fundamental importância na análise da prática profissional, pois através das narrativas, das biografias, das gravações dentre outras formas de registros, é possível contribuir, de forma eficaz, para a “pesquisa-ação”, que possibilita a melhoria no desenvolvimento da ação docente.

Na análise dos diários, percebemos o interesse das duas professoras, das salas observadas, quanto à temática, deixando explícito que o cuidar e o educar são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É essencial que ao trabalharmos com crianças pequenas, procuremos desenvolver atividades que correspondam ao interesse e às peculiaridades das crianças.

Retomando a apresentação das professoras das turmas de Educação Infantil, observadas nesta pesquisa, vale esclarecer que uma é professora da turma de Educação Infantil do nível II, que, para resguardar sua identidade passaremos a chamá-la, neste trabalho, pelo pseudônimo de “Rosa”, e a outra, que é professora da turma do nível III, sou eu, a própria autora deste trabalho, que, para estar na mesma dimensão da colega, serei identificada pelo pseudônimo “Dália”, durante a narração do diário e na apreciação dos dados.

Precisamos destacar que os dois diários de aulas apresentam duas realidades específicas, e ambos foram narrados e apreciados pela autora deste trabalho, sendo que o primeiro é fruto da observação de uma aula da professora Rosa e o outro traz uma análise da nossa própria experiência de sala de aula, ou seja, narra a prática da professora Dália.

2.1 Diário de aula: as narrativas das professoras e o cuidar-educar

Buscando atender a essência da nossa pesquisa monográfica que é desen-

volver uma reflexão sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil através da investigação na prática pedagógica, nos utilizamos da observação aqui narradas através dos diários de aulas. Os resultados nos demonstraram a importância da reflexão docente, no cotidiano das atividades trabalhadas no contexto escolar, enfocando duas salas de aulas com turmas da pré-escola, destacando o trabalho das professoras, que realizaram um trabalho educativo conscientizando as famílias no que diz respeito a alimentação saudável das crianças.

Proseguimos com o relato das professoras no que concerne às aulas executadas. No tocante à observação da sala da professora Rosa, constatamos que todas as manhãs a rotina é a mesma: as crianças chegam com seus pais por volta das sete horas, são recebidas pelas professoras, que, em seguida, começam as atividades rotineiras do dia a dia, tais como: oração, música, boas-vindas aos colegas e a fila para lavarem as mãos para o lanche.

A aula observada aconteceu na turma do nível II e teve como tema a História do município de Pau dos Ferros. A professora introduziu a aula narrando a origem do município e apresentou uma maquete feita de isopor, para, em seguida, os alunos construírem uma maquete de acordo com a sua criatividade.

A turma da professora Rosa tinha 22 alunos. Os meninos eram sempre agitados e as meninas, mais calmas. Na aula, a professora Rosa explicou que a cidade originou-se de uma lagoa, onde os vaqueiros paravam para repousar, alimentar os animais que a árvore era chamada de oiticica, que costuma nascer à margem do rio. O vaqueiro ferra o gado para identificar de quem é.

Em um determinado momento a professora Rosa saiu da sala e foi buscar uma maquete feita de isopor contendo uma árvore em miniatura, uma lagoa pintada no isopor, e ao redor gados de plásticos e alguns galhos de mato seco. Em seguida, a professora dividiu os grupos para fazerem a atividade coletiva. Assim, percebemos que o cuidar e o educar estavam presentes na atenção que Rosa dava permanentemente às crianças, ouvindo-as, orientando-as tanto no conhecimento cognitivo quanto na orientação e no cuidado com a criança.

Proseguimos com os relatos, desta feita trabalhando com o diário da professora Dália. Como sabemos, na faixa etária entre cinco e seis anos, o pensamento da criança caracteriza-se por centrar-se em determinados aspectos da realidade, e seu pensar se encontra estritamente ligado ao concreto. Desse modo, descrevere-

mos uma aula que teve como objetivo trabalhar a importância do corpo humano, refletindo sobre a necessidade de cada criança se conhecer através das atividades desenvolvidas, cujas atividades buscaram, de forma concreta, envolver as crianças.

No decorrer da aula, foram realizadas as seguintes atividades: desenho do corpo de uma criança que se deitou sobre o papel madeira; em outro papel foi desenhado o pé de cada criança, trabalhando-se a noção de maior e menor, largo e estreito, igual e diferente; em seguida, foi confeccionado um cartaz, em grupos de quatro crianças, com recorte e colagem do corpo humano, pintura e construção de cartaz, de forma coletiva, despertando a curiosidade da descoberta de seu próprio corpo. Como salienta Madalena Freire (2009, p. 21), “na verdade é imperioso que as crianças através de atividades concretas, vão percebendo, de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio crescimento.

As atividades em grupo são, portanto, de grande importância, pois as crianças paulatinamente vão descobrindo que é necessária a troca de conhecimentos, com seus colegas, proporcionando sua interação com os outros, bem como sua autonomia.

Ao analisarmos as narrativas das duas turmas, constatamos o tratamento dado pelas professoras quanto ao cuidar e educar. Rosa buscou constantemente desenvolver as atividades com as crianças num clima de afetividade e cognição, bem como buscar aliar o conhecimento educativo ao cuidado com as crianças. A partir dos diários analisados, refletimos sobre o interesse das professoras Rosa e Dália em relação à temática, onde estas partem do princípio de que o cuidar e o educar são fundamentais no desenvolvimento da criança.

3 Conclusão

Vimos, no decorrer do texto, a importância do cuidar e do educar no cotidiano da educação infantil, em que os professores tem como finalidade trabalhar esse binômio através do compromisso que têm diante da sua prática pedagógica, estimulando nas crianças os hábitos de higiene, alimentação e respeito com os colegas e com as pessoas com as quais elas convivem.

Reiteramos, assim, a tese de que o cuidar e o educar encontram-se interligados no cotidiano escolar; e os professores precisam do conhecimento sobre essa temática, para fazerem seus planejamentos de forma que as ações de cuidado e edu-

cação estejam em convergência nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Com este trabalho, esperamos contribuir com o debate sobre a temática estudada, ao explicitarmos, as reflexões feitas, no decorrer da pesquisa: “O cuidar e o educar no cotidiano da Educação Infantil”. Esse estudo nos estimulou a refletir sobre a prática docente, destacando elementos que possam auxiliar nas reflexões de questões que envolvem o cotidiano dos educadores, os quais convivem com situações desafiadoras, na prática educativa.

REFERÊNCIAS

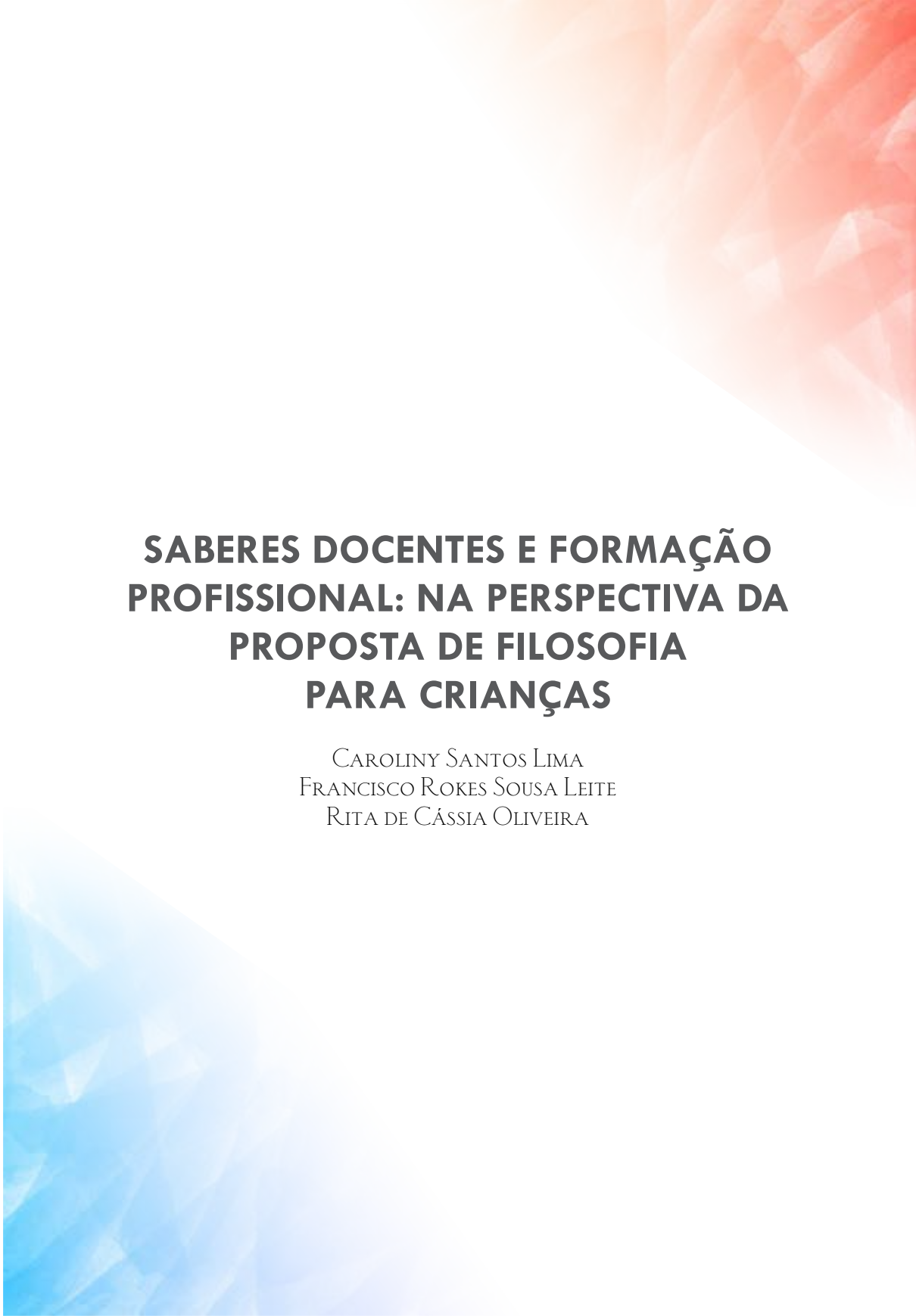
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: NA PERSPECTIVA DA
PROPOSTA DE FILOSOFIA
PARA CRIANÇAS**

CAROLINY SANTOS LIMA
FRANCISCO ROKES SOUSA LEITE
RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: na perspectiva da proposta de filosofia para crianças.¹

Autor (1); Co-autora (2); Orientadora (3)

Caroliny Santos Lima (1)

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e professora da rede municipal de educação de São Luís-MA,

E-Mail: E-mail: karol.lay@hotmail.com

Francisco Rokes Sousa Leite (2)

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e professor da área da educação do Instituto Federal de Educação do Maranhão, Campus Santa Inês, E-Mail: roke@ifma.edu.br

Rita de Cássia Oliveira (3)

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA);

E-Mail: rcoliveira30@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto aborda aspectos que refletem a Filosofia para crianças e a relevância da proposta de Matthew Lipman para o desenvolvimento do pensar na perspectiva das séries iniciais do Ensino Fundamental. Enfatizando os saberes docentes e a formação profissional necessárias ao trabalho com o Programa de Lipman. Em primeiro momento, o objetivo é de apreender os saberes que os professores possuem da Filosofia e se conhecem a proposta de Matthew Lipman. A pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico e empírico, buscando extrair os saberes necessários para o ensino de Filosofia para crianças. Nesse sentido, verificar a necessidade de uma formação continuada que favoreça o aprimoramento da prática educativa direcionada a Filosofia, no intuito de desenvolver um trabalho educativo com mais consistência teórica e metodológica. A pesquisa possibilitou perceber que a formação continuada é um dos elementos primordiais para o desenvolvimento da proposta filosófica de ensino de Filosofia para crianças.

Palavras – chave: Saberes Docentes. Filosofia. Formação continuada.

1 Introdução

Compreendemos que a criança é um ser com potencial de pensar e agir

1 Esta pesquisa faz parte do desenvolvimento da dissertação de Mestrado Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

conforme a cultura que está inserida. Nessa perspectiva o autor Matthew Lipman enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das crianças. Ele advogou que as crianças podem fazer investigações e que por meio da Filosofia elas podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social. Dessa forma, acreditamos que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman poderá permitir aos professores incentivarem o exercício do pensar por meio da Filosofia.

No entanto, para que essas potencialidades nas crianças sejam despertadas, é fundamental investir na formação do professor, a qual deve estar articulada com os princípios que compõem a proposta de uma filosofia para crianças, pensado por Matthew Lipman, pois entendemos que os professores são os primeiros atuantes da criticidade, são transformadores, criativos, capazes de compreender a educação como um instrumento de construção do pensamento crítico e lutam para a construção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2014) lança a existência de quatro tipos distintas de saberes na atividade docente que são: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares, e os saberes experienciais. Nesse sentido, Imbernon (2011) se refere a formação: “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso”.

Assim, a proposta metodológica de Matthew Lipman sobre ensino de Filosofia para crianças, na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar, possui saberes específicos e portanto, precisa de uma formação permanente pautada no programa. Mas para esse primeiro momento, o objetivo pretendido é de perceber quais os saberes norteiam os professores em relação a Filosofia e se conhecem a proposta de Matthew Lipman.

2 Revisão de Literatura

No que diz respeito a Filosofia para crianças, esse foi outro movimento tardio no Brasil. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido ao final da década de 60, no contexto dos Estados Unidos, foi gestado visando uma proposta de Educação para o Pensar, pensado para desenvolver, as habilidades cognitivas, esclarecer conceitos filosóficos, como verdade, tempo,

justiça, a usar o processo de investigação e diálogo, objetivando a construção de significados sociais, morais e culturais. (SOUZA, 2013).

Em reverência a filosofia, Deleuze e Guattari (1992, p. 10) consideram que um conceito de filosofia só pode ser formulado entre amigos da sabedoria, destacam que: “a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar, ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos.”

Assim, a Filosofia não possui uma definição, mas várias. Chauí (1995, p. 18), cita algumas definições de Filosofia de grandes estudiosos, para Platão é um saber que deve ser usado para o “benefício de todos”. Para Descartes, “é um estudo da sabedoria”, para Kant a Filosofia “é o conhecimento que a razão adquire de si mesma”, e que assume o escopo de trazer felicidade. Já para Marx, “é o caminho para conhecer o mundo e transformá-lo”. Merleau-Ponty, apontou que “a Filosofia é um ver e despertar para ver e mudar o mundo”.

Vislumbramos que a Filosofia é um saber útil que coaduna com todos os saberes que o ser humano necessita. E por determos esse entendimento que defendemos a necessidade da Filosofia para crianças, no sentido de que a mesma é uma opção educacional essencial para os tempos modernos, proporcionando as crianças (re) descobrir a relevância dos saberes.

A proposta de Lipman circunda essencialmente no material didático elaborado para desenvolver o pensar, para isso Matthew Lipman e seus colaboradores desenvolveram as Novelas Filosóficas que são narrativas que apresentam temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelas personagens numa Comunidade de Investigação e os Livros do Professor que contêm planos de discussão e exercícios sobre conceitos filosóficos para auxiliar a mediação do diálogo e desenvolver as habilidades de pensamento. (SOUZA, 2013).

Essas novelas filosóficas buscam desenvolver na criança o pensamento crítico. Fazendo com que a criança aprenda a comprovar seus argumentos. A proposta da Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento em geral. (SOUZA, 2013).

Os educadores assumem papel fundamental na proposta de Lipman. Assim destaca:

Alguns educadores veem hoje a filosofia para crianças prefigurando uma reavaliação radical da educação e estão ansiosos em relacionar as características da filosofia da escola primária que o processo educacional como um todo, segundo eles, deve exibir. Essa é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deve ser acompanhada por uma análise de princípios. (LIPMAN, 1990, p. 34).

Nesse sentido, a filosofia na perspectiva de Lipman se converte em uma comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam dialogar como pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias conjuntamente, levantar hipóteses sobre as ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições.

Do educador, é exigido um constante processo de aperfeiçoamento e investigação. Dessa forma, ele precisa passar por contínua formação, na tentativa de reconstrução do seu saber escolar para atender às demandas dos avanços científicos e tecnológicos. Assim, temos que destacar que os saberes de um professor são uma realidade social consolidada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc, ou seja, esses saberes são ao mesmo tempo os dele. (TARDIF, 2014).

3 Resultados e Discussões

Iniciamos a entrevista perguntando o que as entrevistadas compreendiam por filosofia para crianças, haja vista que esse é o enfoque de nossa investigação. Suas respostas foram:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	“Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum eu vós digo que filosofia é a arte, de pensar, a capacidade de argumentar, construir uma ideia, de ser político, questionar é fazer com que o ser construa uma visão de mundo além do que está estabelecido a ele, construindo em si uma consciência crítica”
PROFESSORA B	“Acredito que seja um meio de ajudá-las a construir conhecimentos, desconstruir outros e reconstruir novos, haja vista incentivá-los de maneira questionadora a pensar no que falam, em suas atitudes, a observar o mundo criticamente, a serem pensantes e não reprodutores de pensamentos alheios sem refletir”.

Quadro 1: Entendimento sobre Filosofia para crianças.

Apesar da clara dificuldade em citar as suas compreensões sobre a Filosofia para crianças, as professoras entrevistadas demonstraram clareza nas suas ideias e aproximaram-se bastante daquilo pensado por Matthew Lipman. Nesse sentido, as entrevistadas destacaram várias características pensadas para a filosofia para crianças, quando enfatizam o pensar para o futuro, o questionar a realidade, a lidar com problemas sociais e também políticos.

Esse aspecto mostra de certa forma, o grande desafio da implantação do programa, as comunidades de investigação será o ponto chave do programa de Lipman. É nesse espaço que Lipman espera tornar o ensino reformado voltado para o pensar bem, isto é, para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, abandonando a concepção de transmissão de conhecimentos. Por isso entendemos que a melhor forma de aplicar as comunidades de Investigação na proposta de Lipman é compreendo a seleção de sua didática, visando que a mesma seja aplicada às necessidades dos alunos.

Na proposta de Lipman o professor deve receber instruções específicas, para que não se torne um mero executor do programa. Contudo, uma das maiores dificuldades que percebemos na proposta para os professores citada por Brocanelli (2010), diz respeito ao aspecto em que ele assume uma postura neutra, no sentido de que deve ter cuidado para “não impor” suas convicções e pensamentos, sendo somente o provocador e facilitador das discussões.

Em continuidade à entrevista, tomando como base a importância do pensar filosófico, perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos. Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e consequentemente apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato. Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história.
PROFESSORA B	Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalharei assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo.

Quadro 2: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

Nesse sentido, ao professor colocar algo diante dos alunos, o pensar, é preciso que esse ‘algo’ (conteúdo) seja realmente algo significativo, do contrário as crianças não prestaram atenção, não dedicaram o pensar. Assim, os conteúdos escolares tem que convidá-los e estimulá-los a dedicar atenção, a pensar.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais são também individual e social, sendo adquiridos ao longo de seu trabalho docente. Em suma: “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos”. (TARDIF, 2014)

Corroboramos com o pensamento de Tardif (2014, p. 145) ao citar que o trabalho docente está impregnado da personalidade docente, assim: “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”

Nesse sentido, entendemos que as os professores entrevistados necessitam de formação sobre a temática, para que se apossessem de novas metodologias e fiquem a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

Conclusão

Repensar a concepção da formação dos professores, na perspectiva do Programa de Mathew Lipman, é o ponto chave para as nossas considerações, até por conta de há bem pouco tempo, as formações eram pensadas objetivando a mera capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula. Essa forma de formação deve ser substituída por uma abordagem que deve analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência para daí partir para a programação da proposta de Lipman.

Neste sentido, os professoras não só precisam se apoderar dos conhecimentos da Filosofia da educação, seguidamente da proposta de Lipman para crianças para que se desenvolvam realmente uma educação para o fazer pensar, mas também compreender que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Com base nessa ideia, para realizar filosofia com as crianças, o profes-

sor deve possuir os saberes necessários à docência, trata-se de possibilitar, mediante o diálogo com as crianças, o pensar filosófico. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Assim como Lipman, acreditamos que a Filosofia pode ser usada para realização de uma educação para o fazer pensar, tanto para as crianças quanto para o próprio professor, que não deve ser apático nesse movimento. (LIPMAN, 1998)

Referências

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995

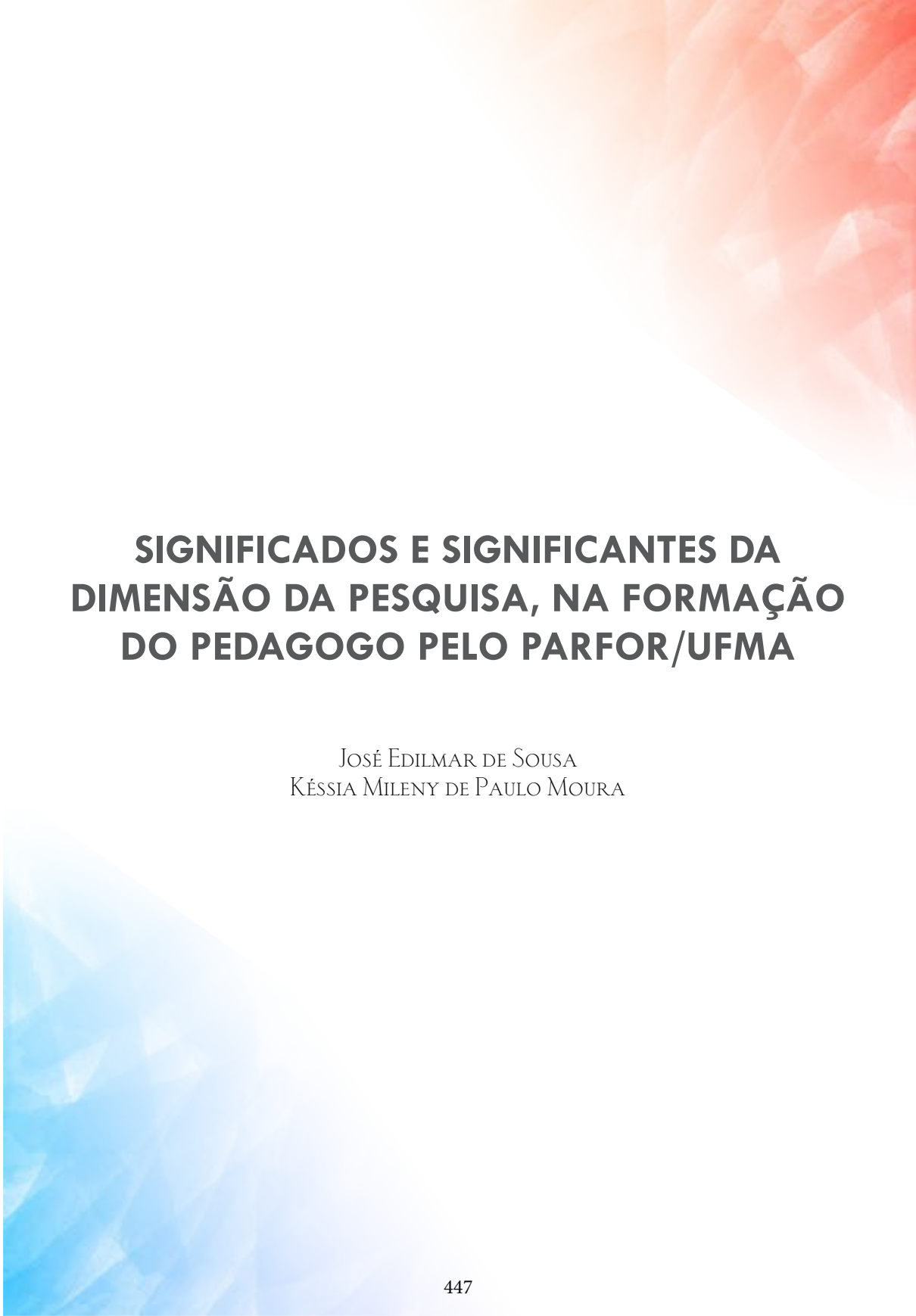
LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Rio de Janeiro, Rj: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Tania Silva de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revistas Eletrônicas: Filogenese**. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.



SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES DA DIMENSÃO DA PESQUISA, NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PELO PARFOR/UFMA

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA
KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES DA DIMENSÃO DA PESQUISA, NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PELO PARFOR/UFMA

José Edilmar de Sousa

Késsia Mileny de Paulo MOURA(UFMA)¹

RESUMO

Atualmente, a formação de professores tem sido problematizada sob o viés do professor pesquisador, que implica reconhecer o sujeito professor como epistêmico e capaz de modificar sua atuação docente, por meio da investigação crítica de sua realidade, que desvele os condicionantes que permeiam sua profissão e encontre alternativas que promovam caminhos emancipatórios. Considerando a importância dessa dimensão da pesquisa na formação de professores, este texto busca apresentar a perspectiva adotada pelo Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA/CCSST. Tivemos como objetivos verificar, na estrutura curricular, as nuances propostas na categoria professor pesquisador, bem como captar as concepções que os alunos têm construído ao longo de sua formação inicial. Utilizamos para conquista de nossos objetivos a pesquisa bibliográfica, documental e entrevista com uma turma de pedagogia do PARFOR. Na pesquisa bibliográfica, trabalhamos com autores como Pimenta e Ghendin (2012), Paiva(2003), dentre outros, que discutem a categoria professor pesquisador, ancorados nos estudos de Schon e Zeichner, sob a ótica de reflexão crítica. Na pesquisa documental, fomos verificar a estrutura curricular e, por último, aplicamos entrevista com trinta sujeitos. Obtivemos como resultados que o curso oferece uma quantidade significativa de disciplinas que trabalham com o objetivo específico da pesquisa e que alguns sujeitos reconhecem essa categoria como favorecedora da tão necessária articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia Parfor. Investigação. Professor crítico-reflexivo.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo que não se pode pensar no professor hoje como mero reprodutor de conhecimentos, a dimensão da pesquisa nas práticas e formação de professores tem sido problematizada como necessária por vários estudiosos da área.

1 Mestre em educação pela UFPB. Professora Assistente da UFMA/CCSST. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Parfor UFMA/CCSST. E-mail: kessia-mileny@yahoo.com.br

A postura investigativa é indispensável ao exercício da profissão, no sentido de favorecer análises sobre a realidade educacional, sobre a prática docente, sobre a aprendizagem do aluno e sobre a (re)construção de conhecimentos.

Neste texto, discutimos o sentido dado à dimensão da pesquisa no Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para Educação Básica-PARFOR/UFMA, tendo como **objetivos** verificar o sentido que assumiu a pesquisa no curso e identificar as concepções que os alunos do curso constroem ao longo de sua formação, na categoria professor pesquisador/investigador.

Em busca de conquistar nossos objetivos, optamos pela abordagem qualitativa, quando adentramos as falas dos sujeitos da pesquisa para entender o processo formativo e as aprendizagens resultantes dele. Segundo Minayo (2010), esse tipo de pesquisa pretende desvelar processos, objetivando construção ou revisão de novas abordagens.

Diante da necessidade de desvelamento, adotamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que se pautou na utilização de três procedimentos para coleta de dados. Primeiro, estudamos autores que discutem a categoria professor pesquisador, na ótica do crítico-reflexivo. Segundo, verificamos, na estrutura curricular do curso, as disciplinas direcionadas a trabalhar diretamente a pesquisa e suas nuances no contexto educativo. Terceiro, por meio da aplicação de uma entrevista com alunos de uma turma do curso de Pedagogia, captamos as concepções dos mesmos sobre a dimensão da pesquisa no seu processo de formação.

2 O VIÉS DA FORMACAO DO PROFESSOR PESQUISADOR/INVESTIGADOR

A formação do professor é problematizada hoje sob diversas abordagens, dada a complexidade da profissão, que envolve uma multiplicidade de fatores que expressam as trajetórias, os conhecimentos, os valores, as percepções e concepções que acabam intervindo e delineando o fazer docente.

Contudo, todas as abordagens buscam superar um modelo de racionalidade técnica e consolidar um modelo dialógico, que relacione o contexto cultural e a instituição educativa, e que considere a prática docente e a escola como lócus da formação. A formação hoje, nesse modelo dialógico, portanto dinâmico, obedece ao

princípio do inacabamento, visto que o professor é um sujeito de relações e interações sociais, sendo essas responsáveis pelas constantes mudanças de concepções e trajetórias do professorado.

Por ser um profissional que trabalha com interações humanas e intencionalidades, o professor não pode ser concebido apenas como reprodutor ou transmissor de conhecimento, pois de fato ele não o é. Este, no exercício de sua prática, não a limita à mera execução de procedimentos técnicos, embora isso constitua também o fazer docente.

O professor trabalha a partir das necessidades formativas de seus alunos e, na problematização dessas necessidades, planeja, aplica e interpreta conteúdos, observa comportamentos e reflete sua prática. Nesse sentido, sua atividade se aproxima da de um cientista, como afirma Becker (2007, p. 12): “assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa **ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos.**”

O fazer docente é enviesado pela atividade de investigar, de pesquisar, o que torna essa função algo inacabado, porque sempre se reconstrói e renova conhecimentos sobre si, sobre os alunos e sobre o processo ensino-aprendizagem. A importância de assumir a profissão, sob essa perspectiva de investigação, está na possibilidade de encontrar os melhores caminhos para solucionar os entraves ou problemas cotidianamente encontrados:

Sua investigação não se limita a uma deliberação sobre os meios que dependem de um acordo prévio com os fins. Ele não mantém os meios e fins separados, mas os define interativamente enquanto vai estruturando a situação problemática. Ele não separa o pensar do fazer mas reflete, a seu modo, para tomar uma decisão que deve ser convertida em ação (SCHON, 1983 apud PAIVA, 2003, p. 52)

Nesse caminho, modifica aqui sua maneira de educar, que passa a ser pela pesquisa: “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2000, p.2).

Quando desafiado pela escola contemporânea a resolver os problemas en-

contrados, o professor deve pesquisar para conhecer o que ainda não conhece, para responder ao que ainda não tem resposta, para questionar o instituído e revelar o que está oculto.

Ao encarar a prática do professor nesse contexto de investigação, faz-se necessário pontuar algumas nuances interpretativas que este termo implica. A investigação na prática docente pode ser remetida para a reflexividade do fazer docente, quando favorece ao professor pensar mais sobre sua atuação e talvez encontrar as soluções para as problemáticas imediatas (SCHON, 1983 apud PAIVA, 2003):

O profissional reflexivo tem a preocupação fundamental de transformar a situação em alguma direção que lhe pareça melhor, recolocando o problema e considerando os fins a serem atingidos pela prática. A prática é vista como um modo de investigar, de experimentar com a situação para elaborar uma nova compreensão e a sua transformação **em uma conversa reflexiva** (PAIVA, 2003, p. 53).

Exercício esse, sem dúvida, indispensável para a formação e o fazer docente. Porém, pode acarretar, nas análises de Zeichner (1993), reducionismos, estreitamentos e esvaziamentos de sentido da prática, por não fornecer uma compreensão aproximada dos condicionantes macros e amarras que a compõem. Primeiro, por reportá-la a um exercício individual de o professor refletir sua sala de aula, seus alunos, suas problemáticas diárias. Com isso, emerge uma segunda questão, que é reforçar a dinâmica de isolamento e responsabilidade do professor pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos, já que não foi contextualizada, institucionalizada e nem coletivizada.

Para Zeichner (1993, apud PIMENTA E GHEDIN, 2012), é necessário ampliar a compreensão da atividade docente para uma concepção de professor crítico, que ultrapassa a percepção de reflexão na prática dada por Schon. “O enfoque crítico **amplia o significado da** prática do professor enquanto sujeito político e comprometido com o seu tempo” (PAIVA, 2003, p. 63).

Zeichner traz um olhar diferente para a formação reflexiva dos professores colocando em destaque o tipo de reflexão a ser desenvolvida a partir de um investimento nas práticas

de ensino como objeto teórico. Na sua concepção de reflexão sobressai um esforço de contextualização do social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores, dimensões muitas vezes ausentes da reflexão sobre a educação. (PAIVA, 2003, p. 58)

Considerando a prática, como defendida por Tardir e Lessard (2013), um lugar autônomo e original de formação, inferimos ser o professor então um profissional crítico do ensino, quando coloca a prática educativa como objeto de pesquisa e construção do conhecimento.

As experiências investigativas dos professores sobre suas práticas têm um papel extraordinário e multidimensional na compreensão dos diversos fenômenos que permeiam as situações reais de ensino, além de instrumentalizar melhor o professor para seu exercício profissional em termos de novos e mais conhecimentos sobre a matéria ensinada, sobre as maneiras de aprender de seus alunos, sobre outras maneiras de ensinar e sobre novas maneiras de intervir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Esse sentido é também encontrado nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior, em seu art. 8º, que destaca as aptidões do egressos dos cursos de licenciaturas:

XI- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII-utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2015)

Desse modo, a dimensão de professor pesquisador/investigador crítico não pode estar ausente nas propostas curriculares de formação de professores, para não incorremos no erro da falta de articulação com o conhecimento que hoje produzimos sobre um modelo de formação que melhor atenda às necessidades atuais de construção de uma sociedade democrática e emancipada.

3 O PAPEL DA PESQUISA/INVESTIGAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR

A partir dos estudos bibliográficos realizados e destacados acima, a concepção que prevalece como competência de formação é a que situa o professor como investigador, com potencial transformador de sua prática. Becker e Marques (2007, p 20) colocam que “o professor pesquisador transforma sua docência em atividade intelectual, cuja empiria é fornecida por sua atividade de ensino”. Conceito válido, porém por vezes interpretado pelo viés do praticismo, em que a docência tem sido erroneamente colocada. Pimenta e Ghedin (2012) criticam esse praticismo e situam a pesquisa como instrumento de formação inicial ou continuada do professor, que, por sua vez, subsidia a proposta de professor intelectual crítico e reflexivo, como vimos acima.

Como procedimento da pesquisa de campo, fomos averiguar o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR, polo de Imperatriz. Em seguida, elaboramos e aplicamos uma entrevista a um universo de trinta alunos pré-concluintes do curso, o que equivale a um percentual de 28% dos matriculados ativos na cidade de Lago da Pedra-MA, um dos polos sob a coordenação de Imperatriz. As questões da entrevista versavam sobre concepções, conhecimentos obtidos e se consideravam a dimensão da pesquisa importante para formação de professores.

A partir dos dados obtidos, verificamos que a estrutura do curso oferece ao todo dez disciplinas de cunho teórico ou teórico-prático, que direcionam para pesquisas científicas. São elas: pesquisa educacional I, II e III, que trabalham as bases do conhecimento científico e de projetos de pesquisa; Seminários Interdisciplinares I, II e III, que direcionam para os escritos científicos, desenvolvidos a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas e também das realidades sociais e profissionais desses alunos; Seminários de Pesquisa I e II e Monografia I e II, que se dedicam à construção do trabalho de conclusão de curso, que é definido pelo curso como monografia.

Vejam abaixo essas disciplinas e suas respectivas ementas:

Nº	DISCIPLINA	EMENTA
----	------------	--------

01	PESQUISA EDUCACIONAL I – 60 horas	Conhecimento: concepções e tipologias. Ciência e Pesquisa. Enfoques filosófico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa em ciências humanas e em Educação. A relação pesquisa quantitativa e qualitativa na educação. Tipologias de pesquisa e procedimentos técnico-operacionais.
02	PESQUISA EDUCACIONAL II – 60 horas	O Projeto de Pesquisa em Educação: especificidades, concepções, elementos e construção.
03	PESQUISA EDUCACIONAL III – 60 horas	Investigação sobre a realidade na qual a escola está inserida relacionando-a com concepções teóricas e metodológicas e períodos históricos estudados. Elaboração e aplicação de instrumentos. Análise de dados. Produção de textos de comunicação científica como possibilidades de aproximações teóricas dos objetos de pesquisa.
04	I SEMINÁRIO DE PESQUISA – 60 horas	Discussão de temas que serão constituídos em propostas de trabalho investigativo para produção de monografia, por meio da apresentação das intenções dos alunos e desenvolvimento de atividades variadas no sentido de subsidiar a contextualização e delimitação dos objetos de pesquisa.
05	II SEMINÁRIO DE PESQUISA – 60 horas	Defesa pública das monografias para bancas constituídas por três docentes de acordo com as normas específicas vigentes no curso.
06	I, II e III SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR – 60 horas (cada)	Conferências sobre temáticas escolhidas entre docentes, discentes, Secretarias Municipais de Educação e Entidades da Sociedade Civil existentes nos municípios. Apresentação dos trabalhos produzidos pelos discentes nas disciplinas Pesquisa Educacional I.
07	ENCONTRO MONOGRAFIA I E II – 60 horas (cada)	Orientação coletiva e individual dos alunos na escolha do objeto de pesquisa, coleta e análise de dados e produção do texto monográfico.

Essas disciplinas são ofertadas em períodos diferentes, ao longo do curso. Frente ao conteúdo que cada uma delas propõe trabalhar, nos reportamos a Severino (1999, p. 13), quando este destaca que:

Só se aprende, só se ensina pesquisando, só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. (...) O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficazmente e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos do conhecimento; a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Além dessas disciplinas voltadas para a pesquisa científica, encontramos, na ementa de alguns outros componentes curriculares, previsão de trabalho na perspectiva investigativa, a exemplo das disciplinas voltadas para discutir a gestão, a alfabetização e a educação infantil, alinhadas ainda aos estágios no curso, que também são nessas mesmas áreas da gestão escolar, docência na educação infantil e nos anos iniciais.

Para Minayo (1994, p. 17), a pesquisa

(...) é atividade básica da ciência, está na sua indagação e construção da realidade. É uma pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora atividade teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação.

A partir dessa verificação da estrutura, entrevistamos os sujeitos, que trouxeram conceitos básicos do fazer ciência. Destacamos algumas respostas da primeira questão:

“é me aprofundar em algo que eu esteja querendo descobrir”
“pegar uma determinada problemática e escolher métodos para fazer as descobertas a partir do objeto traçado”,
“é a realização de uma investigação onde se deseja a evolução de um conhecimento sobre algo que se quer descobrir

ou entender”.

Essas respostas são condizentes com o que coloca Gil (2014) sobre o conceito de pesquisar e fazer ciência, sendo processo sistemático que objetiva a descoberta de algo, mediante procedimentos metodológicos, ou seja, nos permite desvelar uma realidade.

Quando indagamos a respeito dos conhecimentos obtidos a partir de pesquisas ao longo do curso, a grande maioria dos sujeitos (vinte e cinco) destacaram temas específicos, como inclusão, ludicidade, qualidade da educação, diversidade, direitos humanos, dentre outros, que foram estudados ao longo do curso e estão sendo trabalhados nas construções monográficas. Outros cinco sujeitos responderam num sentido mais amplo, da ação de pesquisar em si, na busca de respostas para indagações e também num sentido de articulação com a teoria.

Aqui destacamos a questão da autonomia no buscar e no que-fazer das respostas obtidas. A ação de pesquisar se aproxima do ato de educar, quando pretende garantir os meios para a apropriação do conhecimento e a consciência da intencionalidade em que o processo ocorre. Nesse sentido, pensamos que os entrevistados superaram a visão alienante de técnica puramente e despertaram para uma crítica das minudências de que sua profissão é permeada.

Na indagação sobre a dimensão da pesquisa na formação de professores, todos os trinta sujeitos responderam que a consideraram importante e apresentaram, dentre outros argumentos:

“em todos os sentidos, pois ela fundamenta todo o processo de minha formação”,

“contribui para aprimorar meus conhecimentos, relacionando com a teoria e a prática pedagógica”,

“através de minha monografia aprendi muito sobre o meu trabalho, a minha profissão”.

Baseado nos autores que estudamos e destacamos acima, formar sob essa perspectiva pode ressignificar conceitos, valores e crenças trazidos pelos docentes, bem como fazê-los construir e se apropriar de novas nuances na consideração do compromisso histórico da profissão docente. A reflexão, a investigação e a crítica,

quando bem propostas e utilizadas nos cursos de formação de professores, podem alinhar melhor um projeto de emancipação humana e social.

Por último, questionamos sobre as aprendizagens que o ato de pesquisar subsidia. As respostas se direcionaram a indicar novos olhares sobre um fenômeno, ampliar e reconstruir conhecimentos, conseguir articular teoria e prática.

Sabemos que esses polos teoria e prática são indissociáveis no exercício da profissão docente, nesse sentido, na formação do docente também deve sê-lo. Pimenta e Lima (2010) destacam a necessária articulação desses eixos, que, em separado, tornam inócuo qualquer processo formativo. Esses eixos, vale salientar, se articulam na reflexão, na investigação e compreensão de realidades.

4 ALGUMAS FINALIZAÇÕES

Diante dessas falas, concluímos que a quantidade de disciplinas oferecidas na estrutura curricular do curso, quando bem direcionada pelo professor formador e bem aproveitada pelos alunos, poderá fornecer a base para a noção de pesquisar contextos socioeducacionais e práticas docentes, além de favorecer o desenvolvimento da postura investigativa, tão requerida para o exercício da docência.

Com relação às concepções e aprendizagens sobre a pesquisa, verificamos que alguns conseguem articular essa relação teoria-prática como caminho para melhor aproveitamento de sua formação. O não estabelecimento dessa conexão teoria-prática pode indicar o reforço da dicotomização, que comumente temos visto nas estruturas do curso e nas práticas dos professores em sala de aula.

Mencionamos ainda que essa articulação construirá uma identidade profissional que dá maior significação social à docência. Uma formação sob esse prisma da investigação crítica se enriquece pela multiplicidade de fatores e sentidos que postula, colocando o professor e seu exercício como um construtor de sua profissionalidade.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F; MARQUES, T.B.I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27/set/2016.
- DEMO, P. **A pesquisa como princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.
- MACIEL, L.S.B; NETO, A. S.(orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- _____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V.(org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência e formação. Séries saberes pedagógicos)
- PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, A. C. S. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais**. Curitiba: Ibpex, 2008.
- SEVERINO, A. J. **Ensino da metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1999.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



**TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: UM
OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE
SEXO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO**

MARIA IZABEL ALVES DOS REIS

TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO¹

Maria Izabel Alves dos Reis

Universidade Federal do Pará mariaalvesreis37@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo as relações sociais de sexo, a divisão sexual do trabalho e o adoecimento docente. Trata-se de um estudo bibliográfico que procurou investigar o processo de adoecimento das trabalhadoras docentes na conjuntura das políticas educacionais e argumenta-se que o adoecimento das mesmas tem como corolário os múltiplos papéis assumidos pelas mulheres no cotidiano do trabalho, de casa e na sociedade de maneira geral, ao mesmo tempo em que a desvalorização social no trabalho docente imprime uma condição de precarização e intensificação e consequentemente processos de adoecimento nessa categoria de trabalhadores.

Palavras-chaves: Adoecimento; Divisão Sexual do Trabalho; Relações Sociais de Sexo;

1. INTRODUÇÃO

Situar o trabalho na conjuntura das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho, significa problematizar a condição feminina em um contexto de extrema desigualdade social, econômica e cultural. Esse contexto por sua vez, determina as condições de trabalho na qual a mulher se insere no mercado de trabalho e pela qual sofre inúmeras consequências, como a desvalorização, a discriminação, assédio, adoecimento, dentre outros. Tanto as relações sociais de sexo, quanto à divisão sexual do trabalho têm impactos sobre a mulher trabalhadora no exercício da docência fruto da feminização do magistério em que, a carreira docente se desenvolveu. As relações estabelecidas na sociedade entre homens e mulheres se configuram como uma relação social de sexo e por conta de serem assim, se situam em pólos antagônicos onde, homens e mulheres se situam, se conformam, se confrontam e se (auto) determinam (DEVREUX 2005). A categoria relação social de sexo comporta amplas análises permitindo contextualizar a dominação das mulheres que se deslocam não apenas ao espaço familiar, mas no trabalho, nas normas e legisla-

1 Este artigo é parte de um estudo bibliográfico da Tese de Doutorado em Saúde e Adoecimento dos Trabalhadores docentes na Rede Pública de Ensino de Belém.

ções e na sociedade de maneira geral. De acordo com Devreux (2005 p.565) [...] “as relações sociais de sexo recobrem, todos os fenômenos de opressão, de exploração e de subordinação das mulheres aos homens”. Por sua vez, a divisão sexual do trabalho se coloca como uma das conformações assumida pelo capital para maior exploração da força de trabalho feminino. Essa forma de exploração homogeneiza a ideia de trabalho dito “feminino” e os dito “masculino”.

A divisão sexual do trabalho resulta de um sistema patriarcal capitalista que por meio da divisão hierárquica entre os sexos, confere às mulheres um baixo prestígio social e as submete aos trabalhos mais precarizados e desvalorizados (CISNE, 2015, p.117).

As relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho demarcam um campo em que se desenvolvem duas dimensões diametralmente ligadas: a relação de opressão e a de exploração. Na sociedade do capital essas dimensões colocam a mulher em situação de subordinação de uma ordem criada e mantida por uma sociedade patriarcal, de classe e de raça. Sabe-se que foi a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, com mais ênfase a partir da Revolução Industrial em que a demanda por mão-de-obra abriu espaços não apenas para o trabalho feminino, como para o trabalho infantil. De acordo com Hirata (2001) na atualidade na sociedade do capital vigora uma bipolarização no trabalho entre grupos de mulheres: de um lado as que são qualificadas e conseguem ascenderem às boas condições de salários dentro do conjunto de mão-de-obra feminina, como as engenheiras, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juízas, e de outro lado, estão às trabalhadoras com baixa qualificação, sem reconhecimento e nem valorização social. No entanto, nesses dois grupos as características do trabalho se colocam como um desafio, na qual estão postos a precarização, a intensificação, baixos salários dentre outros aspectos. Sobre o processo de precarização das mulheres no mercado de trabalho, Nogueira (2011, p. 160) expressa à questão sobre o seguinte prisma “a precarização apesar de atingir enorme contingente da classe trabalhadora, tem sexo” O autor afirma que a exploração do trabalho feminino se dá pela sociedade ainda acreditar que o trabalho que a mulher realiza serve como complementar a exigência de subsistência da família.

A exploração da mão de obra feminina se impõe na divisão social do trabalho, uma vez que o salário médio das mulheres representa cerca de 62% a menos que os

homens isto, levando em consideração o mesmo nível de escolarização. Estes dados são da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) que realizou pesquisa entre 46 países e na qual o Brasil junto com o Chile, se posiciona em primeiro lugar no ranking de maior discrepância de renda entre homens e mulheres no mercado de trabalho. As análises desses dados revelam dois pontos: a desvalorização do trabalho feminino e a necessidade dele para o acúmulo do capital, desvelando assim o triplo caráter contraditório da força feminina no mercado de trabalho: de desvalorização, de exploração e aumento do lucro para o sistema do capital. Esse triplo caráter enseja para o capital não um problema, mas uma solução uma vez que a desvalorização advém da desqualificação do trabalho, implicando em menores salários e precárias condições de trabalho, que ocorre juntamente com a exploração e o aumento da produção e reprodução do capital. Portanto, para o capital a manutenção do status quo da condição da mulher na sociedade é imprescindível.

Sobre o trabalho feminino na docência ele vem se consolidando como parte de uma totalidade do trabalho considerado de bens e serviços no sistema capitalista, na qual se emprega uma grande porcentagem de força de trabalho feminino. No Brasil, o magistério se consolidou como área de predominância feminina e teve como corolário a saída do homem do magistério para um trabalho melhor remunerado na indústria e a questão do ensino para as mulheres, que de acordo com os estudos de Saffioti (2013) não poderia ser relegado aos homens. Este fato corroborou com várias situações dentre elas a que evidenciou a diferenciação dos salários entre os professores: [...] dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as com pior remuneração (SAFFIOTI, 2013, p. 275). De acordo com Saffioti (2013) o desprestígio profissional agregado à baixa remuneração e a consolidação de uma imagem do ensino de crianças ligado ao prolongamento das funções maternas, contribuíram e materializaram o magistério como um campo de trabalho eminentemente feminino e por muitos anos perdurou a aceitação como única profissão feminina aceita pela sociedade.

A feminização do magistério se assenta de um lado, como uma profissão que emerge dentro dessas duas categorias: nas relações sociais de sexo e na divisão sexual do trabalho. Estas categorias nos permitem analisar a feminização do magistério como uma profissão cuja gênese se encontra e se justifica por uma forte ideologia a concepção de magistério com atributos como o cuidar, a afetividade,

papel socialmente atribuídos às mulheres.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES.

Historicamente, as condições de trabalho dos trabalhadores docentes no Brasil vêm sendo marcadas pela precariedade, deterioração física das escolas, baixos salários, aumento de carga de trabalho, dentre outros fatores. Pesquisas sobre a saúde das trabalhadoras docentes no Ensino Fundamental apontam que as mudanças decorrentes das reformas educacionais ocasionaram mudanças na organização e nos objetivos do trabalho docente sem, contudo, ter tido um aumento significativo de investimento nas condições de trabalho. Tais condições são contraditórias em relação às altas exigências de desempenho em que as escolas e as trabalhadoras docentes se encontram submetidas. Landini (2006) e Paparelli (2010) demonstram que são cada vez mais frequentes os casos das trabalhadoras docentes que se encontram em franco processo de adoecimento. As principais denúncias acerca do agravamento na saúde dos docentes estão relacionadas às condições de trabalho e demonstram que tanto a precarização quanto a intensificação têm sido indicadas como causadoras de adoecimento, em função de a docente precisar mobilizar suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais o que acaba por gerar esforços ou uma sobrecarga de energia física-mental-emocional, comprometendo e causando danos à sua saúde. No caso da trabalhadora docente, esse processo está relacionado às jornadas de trabalho, salários, avaliação, regulação, à divisão social do trabalho, à relação de números de alunos/docente, às formas de contratos e admissão no trabalho. Quando se reflete o enfoque na questão da saúde da mulher trabalhadora salienta-se a perspectiva de contextualizar a condição feminina que se incorpora não apenas à dimensão da fragilidade, mas, sobretudo nas condições de vida e de trabalho nos quais destacam o universo feminino. Merchán-Hamann e Costa (2000) apontam importantes considerações acerca de novas reflexões sobre a saúde e a condição feminina, uma vez que o trabalho que as mesmas realizam extrapola da fábrica ao lar.

Assim, a reestruturação produtiva acabou por incorporar nos setores de serviços o trabalho feminino em condições precárias, não apenas na forma da estrutura física, mas em relação ao próprio salário, que é menor em relação aos vencimentos dos homens. Em todos esses casos, o que se sobrepõe à condição feminina no traba-

lho são as responsabilidades que extrapolam o trabalho, situando aqui as cargas de trabalho no lar. Medeiros (2006) alude à problemática na saúde vocal das trabalhadoras docentes ligadas à sobrecarga vocal em virtude da extensa jornada de trabalho que pode estar relacionada não apenas ao trabalho dentro da escola, mas no contexto familiar e social. No caso do contexto familiar, o cuidado com os filhos seria um dado relevante de sobrecarga, uma vez que à mulher é delegada a função de cuidar da prole. A saída das mulheres para o trabalho não implicou menores responsabilidades com a família, muito pelo contrário, muitas vezes para poderem trabalhar elas precisam em primeiro lugar organizar a rotina familiar e isso implica na ampliação do trabalho feminino, além do fato de hoje pesquisas registrar maiores incidências de mulheres como chefe de família o que faz com que haja um redimensionamento no papel feminino no mercado de trabalho e principalmente no lar.

A feminização do magistério como um dos fatores que embasam a natureza do trabalho docente, tem forte determinação nas condições estruturais de trabalho criando como consequência profunda marginalização da categoria e desvalorização profissional. A problemática dos agravos à saúde vocal das trabalhadoras docente pede maiores reflexões sobre as políticas de saúde mais efetivas nas escolas, uma vez que a voz é instrumento valioso no trabalho docente. “No Brasil, os afastamentos por adoecimento vocal causam um prejuízo estimado em mais de 200 milhões de reais ao ano” (MEDEIROS, 2006, p. 17). Esse prejuízo de acordo com a autora dá a dimensão da problemática que as trabalhadoras docentes enfrentam em seu cotidiano de trabalho. Mas, mesmo com esses dados que demarcam ser um problema de saúde pública, “[...] a legislação trabalhista vigente não reconhece a relação da doença com a atividade docente e tampouco são explorados os condicionantes de gênero” Servilha et al., (2010, p. 506). A intensificação e precarização do trabalho feminino estão incorporadas em uma lógica de reprodução do capital. Mesmo que no campo da educação o trabalho docente não caminhe para essa lógica diretamente, mas indiretamente isto vem ocorrendo e, é possível afirmar que ela já está intrincada no cotidiano de trabalho desde que a profissão docente passou a se consolidar no seio da sociedade capitalista. Então não é uma realidade nova, apenas uma realidade invisível para a sociedade. Com relação à saúde, Aquino et al., (1995) enfatizam duas problemáticas relacionadas à invisibilidade de doenças de mulheres relacionadas ao trabalho: a primeira se refere ao não reconhecimento das atividades

laborais como causadoras de adoecimentos, pois o conceito de trabalho estava/é restrito à atividade produtiva fabril, o que levou a se investigar o fenômeno do adoecimento entre as mulheres a partir do estudo da população masculina. E a segunda problemática ocorre pelo fato de a mulher ser vista na medicina moderna apenas como mãe, levando assim as pesquisas a se concentrarem nos aspectos reprodutivos da saúde da mulher. Este último aspecto ainda é relevante, pode-se dizer.

A visão reducionista da figura da mulher relacionada a questões biológicas e reprodutoras restringem o cuidado à saúde. Esta visão acaba por não favorecer um entendimento da saúde da mulher em uma abordagem ampla e integral. Foi pensando em uma política que valorizasse as peculiaridades femininas que, em 2004, se lançou a Política Nacional de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PNAISM). O princípio da PNAISM é a “implementação de ações de saúde que contribuam para a garantia dos direitos humanos das mulheres e reduzam a morbimortalidade por causas previsíveis e evitáveis” (BRASIL, 2004, p. 01). Mesmo com a PNAISM ainda se está longe de se imprimir realmente uma ação efetiva no campo da saúde feminina, pois a legislação ainda se ocupa do corpo, da reprodução, e pouca atenção vem sendo dada à saúde integral da mulher trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreende-se que as análises sobre a saúde da mulher trabalhadora envolvem múltiplos aspectos que não podem deixar de serem considerados, à medida que o campo da saúde é minado e incorpora discursos de uma visão pragmática de que o trabalho é indiferente à questão das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho, naturalizando as diferenças entre homens e mulheres e os discursos do corpo como aspecto biológico. É imprescindível situar a mulher trabalhadora não apenas em seu local de trabalho, mas que agrega outras ocupações que de certa forma acabam por impactar sobre sua saúde. No caso da educação em que majoritariamente a mulher se faz presente, será preciso analisar o conteúdo do trabalho docente que tem forte carga emocional no cuidado com outras pessoas e envolvem qualidades como paciência, dedicação, destrezas, predicados característicos do magistério. Muitas vezes essas características influenciam em uma visão idealizada

da profissão que por sua vez, escamoteiam as condições de trabalho que envolve a atividade docente, como os locais insalubres, a falta de materiais, os baixos salários, além da extensiva jornada de trabalho, que pode quadruplicar se for levado em consideração o espaço doméstico.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Segurança e Saúde do trabalhador**. <Disponível em: http://portal.mte.gov.br/seg_sau/dia-mundial-de-seguranca-e-saude-no-trabalho-28-de-abril.htm> Acesso em: 23 mar. 2016.

CISNE, M. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. São Paulo. Outras Expressões. 2015.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, set./dez. 2005. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v20n3/v20n3a03.pdf>> Acesso em: 16. mar. 2016.

HIRATA, H. A Globalização e divisão social do trabalho. **Cadernos Pagu**. 2001/02: pp.139-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>> Acesso em: 22 Set. 2013

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO**. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006.

<Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_trab_saude.pdf> Acesso em: 09. mai. 2016.

MEDEIROS, A. M. **Disfonia e Condições de trabalho das professoras da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECJS-6Y7JJJ/adriane_mesquita_de_medeiros.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03. Mar. 2010.

MERCHÁN-HAMANN, E. COSTA. A. M. Introdução a uma reflexão sobre saúde, equidade e gênero. IN: MERCHÁN-HAMANN, E. COSTA. A. M. TAJER, D. **Saúde, equidade e gênero: um desafio para as políticas públicas**. Brasília: editora Universidade de Brasília 2000.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino Paulistana. IN. SANT'ANA, R S. (org.) et al. **O Averso do Trabalho II**. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

RIBEIRO, H P. O Público e o privado das políticas contemporâneas do Estado Moderno. Ascensão e queda dos direitos de cidadania e a emergência do individualismo e do neocorporativismo em saúde. IN: IN. SANT'ANA. R. S. (Org.). **O Avesso do Trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAFFIOTI. H. **A mulher na sociedade de classe**: mitos e realidades. São Paulo. Expressão Popular. 2013.



USO EDUCACIONAL DE TABLETS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – FORMAÇÃO CONTINUADA

ROMILDO PEREIRA DA CRUZ

USO EDUCACIONAL DE TABLETS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – FORMAÇÃO CONTINUADA¹

Romildo Pereira da Cruz

Mestre em Ensino

Centro Universitário UNIVATES. E-mail: cruz-romildo@hotmail.com

Tatiana Mendes Bacellar

Mestre em Administração

PITAGÓRAS. E-mail: tatianabacellar@hotmail.com

Marli Teresinha Quartieri

Doutora em Educação

Centro Universitário UNIVATES. E-mail: mtquartieri@univates.br

Resumo

O relato busca analisar as concepções sobre a integração do *tablet* como ferramenta pedagógica, em uma formação continuada para vinte professores atuantes na Educação Básica na Região Central do Rio Grande do Sul. Esta, teve por objetivo a integração do dispositivo *tablet*, como ferramenta de apoio pedagógico nas aulas de Matemática. Quanto à metodologia, optou-se pela qualitativa e, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pode-se classificar o estudo em pesquisa-ação. Durante os encontros foram exploradas e problematizadas atividades envolvendo alguns conteúdos matemáticos desenvolvidos com o auxílio do *tablet*. As discussões foram filmadas, gravadas e posteriormente transcritas. Os participantes foram instigados a experimentar atividades com o uso de aplicativos em sua prática pedagógica. Foi possível perceber, durante o curso ofertado, a motivação e o interesse dos participantes no decorrer da exploração das atividades propostas, e a vontade que ambos possuem de desenvolvê-las em práticas.

Palavras-Chave: Formação de professores. Matemática. *Tablet*. *Softwares*.

Introdução

Os dispositivos móveis, *smartphone* ou *tablet* – ou mesmo os dois aparelhos – tornaram-se indispensáveis para deixar a nossa vida mais fácil e divertida – no contexto educacional essa massificação não é diferente. Pesquisa divulgada no segundo semestre de 2015 pelo Distrindia (2015, texto digital), “atualmente, 80% dos alunos possuem um dispositivo com múltiplas funções”. Ainda com esta pesquisa, esse número deve crescer de forma exponencial nos próximos anos. “Até o fim de 2016, a metade da população mundial terá um *smartphone*, e em 2017, a venda de *tablets* alcançará um bilhão de unidades em todo planeta” (DITRINDIA, 2015,

1 Pesquisa – Projeto Tendências no Ensino, desenvolvido no Subprojeto Tecnologias no Ensino.

texto digital).

Nesse sentido, o estudo visa socializar resultados de um grupo de investigadores cujo objetivo foi integrar as tecnologias, principalmente os *tablets*, nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Deve-se ressaltar que esse trabalho explicita as percepções de um grupo pesquisadores do Centro Universitário Univates, que recebeu auxílio do edital Universal 14/2013 do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

De acordo com os estudos teóricos discutidos nos encontros desenvolvidos pelos integrantes da pesquisa, pôde-se destacar a importância de possibilitar a integração das tecnologias nas práticas dos professores por meio de formação continuada. Neste contexto, o grupo de pesquisa propôs o curso de formação continuada intitulado “Explorando *softwares* matemáticos com alunos da Educação Básica”, que foi desenvolvido no Centro Universitário Univates, Lajeado/RS. Neste relato, apresenta-se um recorte do curso, que socializa como os formadores desenvolveram e planejaram as atividades com os *tablets*, bem como as percepções dos professores participantes, em relação à referida formação continuada. A pretensão foi responder a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições de um curso de formação continuada, com foco no uso de *tablets* para o ensino de Matemática, nos Anos Iniciais, na prática pedagógica dos participantes?

Para alcançar o objetivo previsto foi adotada a pesquisa-ação, que permite aos participantes refletir sobre sua prática, de forma coletiva e contextualizada. Assim, pesquisadores e professores se tornam parceiros, ou seja, uma pesquisa realizada com professores e não sobre eles.

Referencial Teórico

Diante da realidade na qual estamos imersos e contemporâneos à quebra de paradigma pelo qual a educação brasileira está atravessando com a utilização massiva das TMDs², direcionamos o foco das nossas percepções momentâneas para o que preconiza Moran (2011, p. 89) ao salientar que “as tecnologias caminham para convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar”. Nesse sentido, em pleno século XXI, torna-se urgente colocar a serviço do ensino e da aprendizagem da Matemática, as ferramentas tecnológicas existentes e que fazem parte do nosso dia a dia. Em efeito:

Na virada do século, não se trata mais de nos perguntarmos se devemos ou não introduzir as novas tecnologias da informação e da comunicação no processo educativo. [...] Atualmente, professores de várias áreas reagem de maneira mais radical, reconhecendo que, se a educação e a escola não abrirem espaço para essas novas linguagens, elas poderão

Nesse sentido, torna-se possível utilizar metodologias variadas juntamente com as preferências dos alunos, propondo ações e atividades que proporcionam o uso das tecnologias. Carreira *et al.* (2013, p. 56) destacam, “o acesso fácil e rápido a qualquer ferramenta tecnológica permite que os jovens desenvolvam um elevado número de competências que lhes conferem certa sofisticação e destreza na procura de conhecimentos que vão além da escola”. É preciso compreender que os nativos digitais apresentam proximidade e familiaridade com as tecnologias, e que por esse motivo, possuem forma diferenciada para construir seu conhecimento (Carreira, 2009).

É importante destacar que a utilização de recursos tecnológicos deve ter objetivos claros e exequíveis. Vários autores alertam para a necessidade de cuidar da forma como se utiliza as tecnologias na sala de aula (Amado, 2007). Além disso, aludem que os professores são os principais responsáveis por essa integração, acarretando a eles certas exigências. Moran (2013, p. 1) destaca que se deve ter cuidado na inserção dos recursos tecnológicos e ressalta a necessidade de formação do professor para tornar eficaz essa utilização.

As tecnologias trazem muitas possibilidades, mas, sem ações de formação sólidas, constantes e significativas, boa parte dos professores tende, após a empolgação inicial, a um uso mais básico, conservador – repostório de informações, publicação de materiais – enquanto, os alunos podem seguir utilizando-as para inúmeras formas e redes de entretenimento, como jogos, vídeos e conversas *online*.

Amado (2007) e Moran (2013) destacam que para conciliar o currículo escolar com as tecnologias, sem dúvida, precisam-se investimentos nos recursos e na formação do professor. Em consonância, Gandin (2013, s/p) argumenta:

Está muito claro, a todos os pesquisadores e os formadores que trabalham sério em educação, que não é possível acontecer a utilização de *tablets* na realidade das escolas brasileiras sem uma formação adequada dos docentes. O que vai facilitar a aproximação, a perda do ‘medo’ e a familiaridade do professor com a tecnologia é exatamente a formação. Não somente a formação acadêmica, mas a formação continuada, em serviço, preocupada com o trabalho pedagógico diário e atento à realidade, ultrapassando os muros da escola.

Em concordância com Gandin e Moran, este grupo de pesquisadores também acredita que a formação continuada é uma maneira de unir os recursos tecnológicos com a prática pedagógica dos professores. E, como afirmam Espinosa e Fiorentini (2005, p. 156), a prática docente pode ser considerada o ponto de partida e o ponto de chegada à formação dos professores, baseado no fato dos docentes “possuírem

saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos no âmbito de suas tarefas cotidianas e de, com tais saberes, desempenharem seu trabalho”.

Detalhamento das atividades

Os encontros, que aconteceram desde agosto de 2015, ocorreram uma vez por mês, aos sábados pela manhã, totalizando quarenta horas de formação, num total de dez encontros, dos quais oito são presenciais e dois à distância. Durante os encontros presenciais os formadores disponibilizam atividades, utilizando aplicativos disponíveis nos *tablets*, relacionadas aos conteúdos de Matemática: sequência numérica, operações matemáticas, frações, números decimais e geometria. Inicialmente as atividades foram desenvolvidas pelos professores participantes e, posteriormente ocorre a problematização de tais atividades, com o objetivo de incentivar a exploração das mesmas na prática pedagógica dos professores participantes.

Na sequência apresentamos algumas atividades exploradas referentes ao conteúdo de geometria. O aplicativo utilizado foi “*Dessiner les formes*”, que é encontrado em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sinyee.babybus.shapeII.fr&hl=fr>. O aplicativo é gratuito e pode ser trabalhado sem a necessidade da *internet*. O objetivo desse aplicativo é desenhar formas geométricas básicas e relacioná-las com alguns objetos do cotidiano. O jogo apresenta três contextos diferentes, nos quais se devem desenhar o contorno de círculos, retângulos ou triângulos, para que esses se transformem em algum objeto que apresenta seu formato de acordo com a respectiva figura geométrica.

Ao abrir o aplicativo, aparecerá a tela da Figura 1. Após selecionar o ícone do jogo, aparecerão três figuras, conforme a Figura 2. Basta selecionar uma delas para jogar.

Figura 1 – Seleção inicial



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sinyee.babybus.shapeII.fr&hl=fr>

Figura 2 – Menu inicial

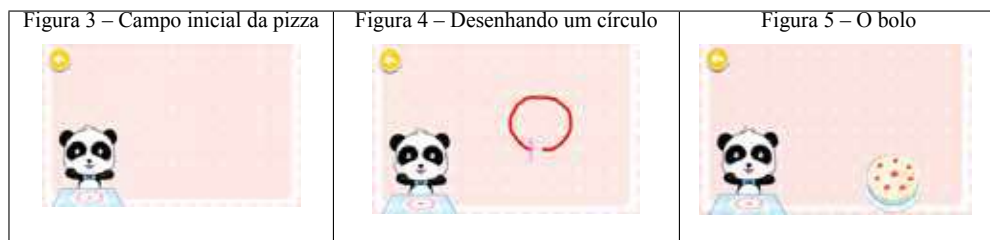


Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sinyee.babybus.shapeII.fr&hl=fr>

Quadro 1. Tela Inicial e Menu

Selecionando a imagem da *pizza* (forma triangular), a missão será alimentar

um urso panda no canto da tela (Figura 3). Desenhar o contorno de alguma forma geométrica (Figura 4). Se o desenho estiver correto, esse se transformará em determinado tipo de alimento que deve ser levado até o urso (Figura 5).



Quadro 2. Desenhar e alimentar o urso panda

O tipo e o formato do alimento dependerão da forma geométrica desenhada, como por exemplo, o círculo que se transforma em um bolo ou bolacha, dependendo do seu tamanho. Após a exploração do jogo no *tablet*, foram desenvolvidas atividades envolvendo geometria com a utilização do *tablet* e outras a partir dele.

Coleta de dados e discussão dos resultados

O desenvolvimento do estudo foi baseado na pesquisa-ação que, segundo Moreira (2011) tem por objetivo fundamental melhorar a prática, considerando ao mesmo tempo os resultados e os processos. O autor define a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa coletiva, autorreflexiva, realizada por participantes de situações sociais, que busca ampliar a produtividade e o entendimento das suas próprias práticas sociais ou educativas, e compreenderem a relação entre tais práticas e as situações em que acontecem (Ibidem).

A coleta de dados se deu por meio das respostas dos professores aos questionamentos colocados no desenvolvimento das aulas, bem como as percepções dos mesmos, em relação ao que estava sendo proposto, e a associação que fazem entre as suas práticas e seus conhecimentos construídos nessa prática. Nos encontros presenciais, buscou-se constantemente envolver os docentes, por meio de atividades e tarefas que permitem reflexão, debate e sugestões. A cada encontro foram realizadas discussões, que foram gravadas e posteriormente transcritas, para analisar a viabilidade das atividades propostas e os avanços que os professores obtiveram em relação ao trabalho com os *tablets* e a utilização dos aplicativos na sua prática pedagógica.

Salienta-se que no primeiro encontro, procurou-se identificar o que motivou os professores a buscarem a formação e se já utilizavam tecnologias nas suas aulas. A seguir, a fala de uma professora, em relação à busca pelo curso e sobre a utiliza-

ção dos *tablets*.

Professora 3: Quanto ao uso dos tablets, assim, eu tenho os pequenos, eu vejo lá na escola que muitos têm tablet, e a gente acaba trazendo pelo “dia do brinquedo”, usando ele como ferramenta do “dia do brinquedo”. E talvez possa usar isso com outro objetivo também, porque isso acaba sendo um brinquedo, mas tem várias utilidades. Eu não sou tão velha, mas eu não sou do tempo de usar tablet. Então assim, é diferente para nós professores também, é uma discussão nova que a gente precisa estar se atualizando. E lá na escola a gente tem uma sala interativa, que tem esse uso assim, que já está se adequando, mas a gente acaba, às vezes, deixando de lado até pela nossa falta de conhecimento.

De acordo com a professora, é evidente a facilidade de acesso aos *tablets*. Muitas crianças já o possuem, mas para que ele se torne um aliado do professor, nos processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental que exista um suporte pedagógico que o oriente em como lidar com essa tecnologia. Gandin (2013, s/p) considera a formação continuada este apoio ao argumentar:

Isto significa munir o profissional da educação com as ferramentas da tecnologia, aproveitando o seu conhecimento e planejando projetos que contemplem um melhor aproveitamento das experiências que os alunos têm em suas vidas, com a internet, redes sociais e jogos, coisas pelas quais se interessam.

Nessa circunstância, é fundamental ao professor, perceber que esses recursos podem ser seus aliados e ferramentas de apoio, tanto para ele quanto para o aluno. Na sequência destaca-se a fala de uma professora que expõe a realidade de algumas escolas, em relação à estrutura.

Professora 2: Lá na escola a gente tem o período da informática, mas eu não acompanho para saber certo, o que é desenvolvido. Mas eu, assim, não uso muito a tecnologia em sala de aula, ainda talvez não consegui englobar bem. Algumas coisas sim, mas o computador normal para alguns slides, mas nada que tenha a ver com softwares.

Diante desta afirmação é possível constatar que a escola já possui o Laboratório de Informática, mas geralmente, este espaço é restrito às aulas de informática e administrado pelo professor responsável, o que de certo modo, dificulta a sua utilização pelos professores de outras disciplinas. Isso reforça o que afirma Bittar (2006, p. 2)

Atualmente, muitas escolas, públicas e privadas, dos Ensinos Fundamental e Médio têm sido equipadas por laboratórios de informática e têm feito uso de tecnologia com seus alunos. Porém, o que temos visto, muitas vezes, são aulas sem ligação específica com o conteúdo das disciplinas e sem aproveitamento do que a informática pode trazer como benefício para o processo de aprendizagem do aluno.

Diante do contexto, entende-se que não basta levar os alunos ao laboratório

de informática, é necessário que o professor tenha objetivos bem definidos para não fazer uso dos recursos de modo superficial e desvinculado do processo de construção de conhecimento do aluno (Bittar, 2006). Neste sentido, se questionou os professores em relação ao aplicativo de geometria apresentado neste trabalho, bem como em relação às atividades propostas para a exploração do conteúdo por meio da utilização do *tablet*.

Professora 4: Eu acho que vai ser um sucesso na sala, eles vão, adorar. [...] Eles fizeram um texto citando os jogos e o que eles jogam é “jogo de tiro”, não é jogo lógico, com esse propósito. [...] É um incentivo nosso, como professores.

Do exposto, inferimos que os alunos gostam e dominam estas tecnologias, mas cabe ao professor transformá-las em uma ferramenta pedagógica. Neste sentido, Moran (2013b, s/p) alerta: “Na medida em que entram na sala de aula o seu uso não pode ser só complementar. Podemos repensar a forma de ensinar e de aprender, colocando o professor como mediador, como organizador de processos mais abertos e colaborativos”.

Considerações Finais

O grupo desta pesquisa considera que a formação continuada de professores pode ser um caminho para a integração de recursos tecnológicos nas aulas de Matemática. Porém, acredita-se que isto só será possível se o professor for parte ativa do percurso de formação continuada e os debates estiverem voltados às suas necessidades. Inúmeros são os desafios, pois o uso de tecnologias ainda provoca receio e insegurança aos professores. É fundamental que os mesmos acompanhem a sua evolução e consigam manuseá-las de modo produtivo, para poder atingir positivamente os alunos.

Observou-se, durante os encontros a motivação dos participantes no momento da exploração das atividades. As discussões foram produtivas e demonstraram que os professores estão começando a sentir-se mais seguros, bem como estão iniciando o uso de *tablets* em suas aulas. Aliado a isto, os encontros possibilitaram problematizar conteúdos matemáticos, que os professores demonstraram algumas dificuldades, em particular em relação a conceitos geométricos, tais como: propriedades de formas geométricas, diferenciação entre polígonos e poliedros. Portanto, pode-se inferir que a experiência vivenciada, por este grupo de professores, no curso de formação continuada, foi muito significativa, em particular por dois fatores: na aprendizagem de novos conteúdos e, como meio de motivação, para o professor integrar os aplicativos computacionais em sua prática pedagógica.

Referências

AMADO, N. (2007). **O professor estagiário de Matemática e a integração das tecnologias na sala de aula – Relações de *Mentoring* numa constelação de práticas**. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

BITTAR, M. (2006). Possibilidades e dificuldades da incorporação do uso de softwares na aprendizagem da Matemática. Um estudo de um caso: O software Aplusix. In: **Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (III SIPEM)** 11 – 14 de outubro, Aguas de Lindóia, SP, Brasil.

CARREIRA, S.(2009). Matemática e tecnologias – Ao encontro dos “nativos digitais” com os “manipulativos virtuais”. **Quadrante**, 8(1 e 2), pp. 53-85.

CARREIRA, S. *et al.* (2013). **O Projeto Problem@Web: perspectivas de investigação em resolução de problemas**. In *XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, Braga. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_5PainelProjetoProblemWeb_529d274c3c90f.pdf. (Acesso em: 15 jan de 2014).

DITRINDIA. **Ditrindia Website and Webhosting Information** - Delhi Institute of Technology & Research Call @. Disponível em: <http://ditrindia.com.ipaddress.com/>. Acesso: mai. 2016.

ESPINOSA, A. J. ; FIORENTINI, D. (2005). (Re)Significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de Matemática da escola e da universidade. In: Fiorentini, D. ; Nacarato, A.M.(Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP. pp. 152 – 174.

GANDIN, A. (2013). Os *tablets* na educação. **Texto publicado originalmente no Jornal Brasil 247**. Post on 13 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.ipad-nasaladeaula.com.br/os-tablets-na-educacao/>. (Acesso em: 10 de Dez. de 2013)

MORAN, J. M. (2013). **Tablets para todos conseguirão mudar a escola?** 2012. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/tablet.pdf>. (Acesso em: 10 de Dez. de 2013).

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

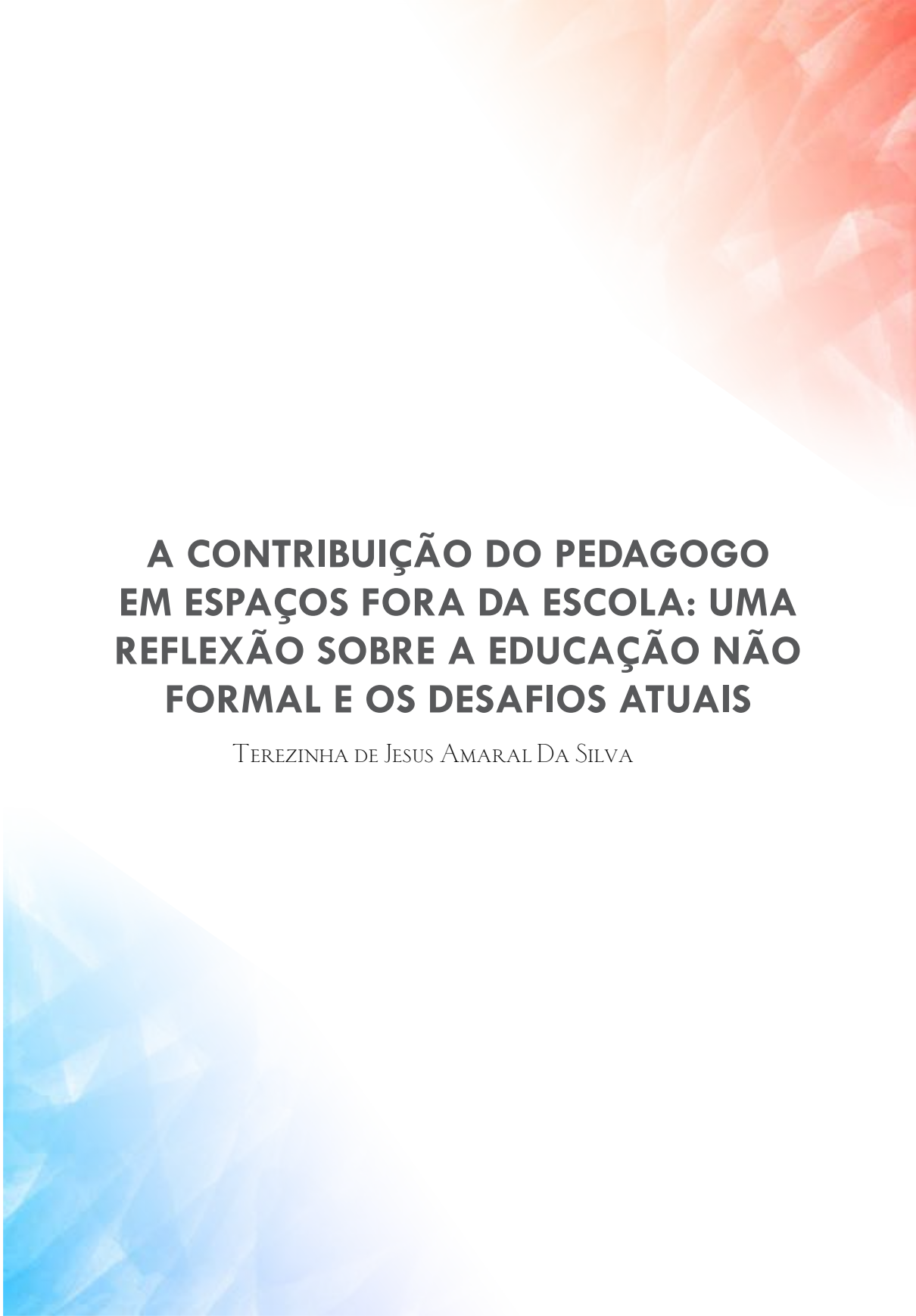
MOREIRA, M. A. (2011). **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria de Física.

REZENDE, Flávia. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, 2(1), p. 1 a 18. Disponível em: http://www.univates.br/virtual/file.php/3345/tecnologias_rezende.pdf. (Acesso em: 22 jun. 2013).



SEGUNDA PARTE

REFLEXOES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



**A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO
EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA: UMA
REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL E OS DESAFIOS ATUAIS**

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA: Uma reflexão sobre a educação não formal e os desafios atuais.

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

**Mestre em Educação Prof.^a da Universidade Estadual do Maranhão Campus
São Luís**

Resumo: Propõe uma discussão sobre a contribuição do pedagogo em espaços fora da escola, pontuando-se reflexões sobre o cenário político e econômico bem como os desafios atuais do pedagogo, numa perspectiva histórica, analisando-se aspectos se seus contextos de forma crítica, considerando-se, antes de tudo, as crises do capital mundial, suas causas e seus impactos na redefinição do estado e das políticas sociais brasileiras, cenário da consolidação da educação não formal, em espaços fora da escola, esses cenários político-econômicos. Configuram-se contextos favoráveis às concepções de educação não formal e espaços educativos fora da escola como cenários de atuação do pedagogo e seus desafios atuais ao pedagogo na contemporaneidade. Discute a regulamentação dos componentes curriculares que norteiam a formação de pedagogia desde 2006 e as implicações dessas orientações na prática pedagógica dos educadores na atualidade. Aborda sobre a história da Educação não formal, a evolução de concepções e práticas em diversos espaços educativos.

Palavras-chave: Educação. educação não escolar, pedagogo

1 INTRODUÇÃO

A educação como prática de humanização complexa e ampla é fundamental na existência do homem. Por isso, dá-se de diversas formas, que estão extremamente relacionadas e são vivenciadas distintamente. Na totalidade que é o mundo em que se vive, conceituá-la torna-se tarefa difícil, devido às inúmeras interpretações que se vem construindo sobre o homem e as suas relações sociais ao longo da história. Essas relações constituem o próprio processo educativo que, apesar de pensado sob diferentes aspectos, não será jamais esgotado pelas teorias, pelo pensamento científico, pois a educação é muito mais vivenciada que pensada. Por esse motivo, torna-se um tema curioso, instigante e objeto permanente de reflexão, de novas descobertas e novos estudos. Quanto maior a sua amplitude e sua profundidade, maiores são as possibilidades de explorá-la.

Neste contexto de mudanças, que vêm se consolidando no Brasil como resposta as consequências da Segunda Guerra Mundial e à crise estrutural dos anos 70 até a atualidade, é preciso compreender a educação, não apenas oficializada pela escola, o que se chama de ensino regular, mas também, as mais diversas formas

de promover educação. A realização deste estudo também justifica-se não só pelo interesse pontuado anteriormente, mas também, pela necessidade de maior diálogo entre profissionais e instituições públicas escolares e não-escolares, bem como pelo reconhecimento da necessidade de trabalhos que contribuam com as pesquisas já existentes, não apenas para identificar esses espaços, mas para compreender e empreender argumentos, bem como investigar contextos e condições impostas.

A perspectiva metodológica para o esboço deste implicou um ensaio construtivo, relacionando o objeto de estudo a sua totalidade social, nos aspectos político, econômico e cultural, na intenção de melhor compreender a sua complexidade. A partir desse fato, fez-se necessário buscar e reelaborar fundamentos à temática específica da educação não formal e do trabalho do pedagogo, referendo-a como *práxis educativa* no âmbito de espaços que não somente a escola.

2. DESENVOLVIMENTO

Findada a Primeira Guerra Mundial, os países europeus encontravam-se devastados e enfraquecidos, comprometendo a economia mundial. A intervenção que o Estado passa a ter na economia, neste contexto, altera o papel anterior por ele desempenhado no capitalismo concorrencial, e vem auxiliar o padrão de acumulação de capital de forma mais direta e interventiva, fundado na associação do fordismo e do keynesianismo, que se torna dominante por mais de meio século.

A década de 70 foi marcada por muitos fatos importantes, que contribuíram com a história em nível nacional e internacional, em todos os campos sociais. Esses fatos influenciaram diretamente a economia de outros países e, o país, ainda sob impulso do milagre econômico apesar de postergar os efeitos desta primeira crise do petróleo utilizando reservas cambiais e, em seguida, empréstimos internacionais para equilibrar sua deficitária balança comercial, acaba por ceder ao milagre econômico, entrando sua economia também em declínio. (GERMANO,1993)

Pode-se constatar essa transição de acontecimentos de fatos, quando Dias (1997, p.109) ressalta que

A crise geral das décadas de 70 e 80 rompeu o compromisso do WelfareState, agora na resposta a crise, o capitalismo busca livrar-se das grandes conquistas sociais que fora obrigado a aceitar face ao avanço da alternativa socialista. Na busca de soluções para a crise, caracterizada, de forma multifacetada pelos diversos movimentos em luta, o capitalismo, face ao desmonte objetivo

das experiências ditas socialistas, reciclou-se muito mais rapidamente. O capitalismo articula e põe em cena a passividade da Ordem do Capital.

A crise após o estado de bem-estar social acentua as diferenças de classe, atenuando a participação política e a organização dos movimentos sociais, que, por esse motivo, desarticulam-se e entram também em crise, pela conformação estratégica do capital em recolocá-los em um nível de satisfação inspirado pelos novos paradigmas conceituais acerca da cidadania e dos direitos humanos e pela institucionalidade das políticas sociais. Esse fato favoreceu o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora, através de uma espécie de regulação econômico-financeira relativa à previsão orçamentária de contenção dos gastos com o bem-estar social.

Esta situação, comum aos países da América Latina sustentou razões a que o governo americano e as agências financeiras internacionais (FMI e Banco Mundial) a imprimirem uma drástica revisão nas suas políticas financeiras, com novos planos que visaram à implantação de programas de financiamento para ajustes de natureza estrutural, com novas oportunidades de empréstimos para projetos de desenvolvimento, através de bancos privados na condição de que estes países devedores convertessem seus débitos em ações de suas grandes empresas. (BATISTA, 1994).

Com isso, as políticas sociais apresentam um profundo caráter conservador, com ações autoritárias do governo e, por outro lado, forte repressão aos movimentos da classe operária, o que era considerado como extremamente prejudicial ao desenvolvimento social harmônico difundido pelo Estado. Como resultado dessa situação, assiste-se, desde a década de 60 o mundo inteiro sofrer diversos colapsos, dentre eles a fome e o desemprego.

Farias (2001) lembra que as ações do Estado que se materializam (ocupando um espaço), nos seus diversos aparelhos, podem se tornar socialmente legítimas (formalmente democráticas). De modo que pode assumir o papel de um gestor de um objeto social mediador (como a moeda e o salário) das contradições inerentes ao ser social. Neste embate, estão as contradições que se reflete na luta entre as classes sociais com as quais o Estado se articula como mediador.

É importante lembrar que o Brasil foi apresentado às políticas neolibere-

rais a partir do governo Collor, mas somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o Plano Real – constituído na administração Itamar Franco – que suas diretrizes foram impostas ao Estado brasileiro, é que foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial. (FIORI, 1997, p. 14). O processo de descentralização das políticas sociais, agora na década de 90, caracteriza-se por uma desresponsabilização do Estado, que repassa à iniciativa da sociedade civil o incentivo financeiro à gestão das políticas sociais. O Estado intensifica seu papel intervencionista, atendendo, sobretudo, aos interesses do capital e, através das privatizações, favorece a acumulação, voltando-se para aqueles que estão no setor financeiro ou produtivo..(PERONI, 2006).

Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos), passam a ter papel determinante na implementação de políticas sociais, consolidando essa descentralização.

A educação em espaços fora da escola, como um campo recente de investigação e construção, vem sendo denominada por vários estudiosos por “educação não-formal” e/ou “educação não escolar”, convergindo e divergindo em alguns aspectos. Por isso importante, para conhecer melhor o campo em pauta, necessário se faz revisitar a sua historicidade e da educação social no Brasil.

Nesse sentido, segundo Jaume Trilla (1996), pioneiro neste campo de pesquisa, em nível internacional, a expressão educação não formal surge, no final da década de 70, a relação ao campo pedagógico, social e cultural num contexto de críticas ao sistema escola, dada a suas impossibilidades de satisfazer todas as expectativas sociais, no que se refere a sua função social. Trilla faz uma análise do contexto histórico, político e econômico e reconhece a educação em seu estado de crise, sustentando ainda um ideário de tecnocracia reformista, num contexto tradicional autoritário, incapaz de responder pela educação mais ampla, abrangente e humanitária, frente às desigualdades sociais.

Nesse sentido, traz-se à memória as contribuições de Rey e Petrus, (2003) de que “a educação é global, é social e acontece ao longo da vida”. Isso

significa dizer que, a escola é apenas uma das agências sociais de educação e que as relações sociais são educativas pela interação, convivência, busca de soluções para conflitos e problemas que ultrapassam os limites escolares e se fazem presença no mundo, nas instituições sociais mais diversas. É importante considerar que essa área vem obtendo crédito acadêmico progressivo e apresentando possibilidades de novas construções valendo-se dos recentes estudos sociológicos no campo da educação e da Pedagogia, inclusive podendo intermediar mudanças de concepções nessas áreas.(BREMBECK,1978; PARK,2007, TRILLA,1987)

As contribuições de Trilla no âmbito da Educação Não Formal são determinantes na construção desse campo de investigação. Com várias obras, artigos individuais e coletivos, esse pesquisador da Universidad de Barcelona, doutor em Pedagogia, atuante na área da Teoria e História da Educação e da Pedagogia, dirige diversas pesquisas e projetos de investigação, com importantes levantamentos teóricos da Pedagogia no séc. XX, tradicional e social, analisando-a a partir da dimensão sociocultural, de experiências educativas vividas fora da escola, valores e âmbitos de formação e de atuação do educador social. Não há como falar em Educação Não Formal sem registrar ou fazer referência aos seus contributos desde os anos de 1970.

No Brasil, a categoria da Educação Não-Formal, por meio de uma análise comparativa que vários autores vem realizando desde os anos 70, busca diferenciar-se da educação não formal, não para contraponer-se a ela, mas para situar-se no âmbito da Educação e da Pedagogia Social, fundamentando-se também, nos princípios de educação popular. Destacam-se nesse contexto, os estudos e pesquisas da Gohn,1999, que ocupa-se em definir a categoria, historicizá-la, delimitar seu campo e sugerir o prosseguimento e a ampliação da compreensão desse campo de estudo. Para esta autora, a educação não-formal é a categoria central do trabalho de um educador ou de um pedagogo social. Essa defesa de uma educação social em contraproposta à uma educação colonialista, bancária é feita por diversos expoentes da filosofia e da pedagogia em outros contextos históricos, tal como o educador russo Makárenko , em 1920, em favor de uma instrução pública, social para crianças, adolescentes e jovens em situação de abandono social, vítima da guerra civil, órfãos e jovens que, por esses motivos, envolviam em atos infracionais. ((ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003; MARQUES,2004; OLIVEIRA 2004)

Segundo Park (2007, p.131), pesquisadores americanos, nos anos 70 definem a educação “não formal” por antagonismo à educação formal, apontando o caminho in-

verso na construção de sua via, pontuando as diferenças em termos de flexibilidade maior em relação à: estrutura dos programas, às formas dos conteúdos abordados, ao investimento temporal, ao fornecimento de uma certificação, aos locais de acontecimento, métodos utilizados, participantes envolvidos à sua função.

Nos anos 90, o termo é repensado e definido em três funções: tendo papel complementar ao sistema escolar formal; é considerado como uma educação alternativa e também, como um suplemento à educação formal. Nesse sentido, compreende-se que a educação não formal não se opõe à formal, pelo menos não se pretende trabalhar com essa concepção como se fosse única, mas na perspectiva de que a educação não-formal amplia, complementa e reforça as experiências escolares, ora, em alguns momentos se opondo ou não a essas experiências. De tudo isso, é importante compreender que a educação não formal, embora não obedeça à mesma estrutura oficial, escolar, oferece maior flexibilidade, aprendizagens não convencionais e maior vivência em grupo. (AFONSO, 1989; GOHN, 2005).

Diante do pensamento desses autores, enfatiza-se que os conceitos são dinâmicos, concorrendo ou contrastando-se em momentos distintos, pensados como autônomos, porém complementares e independentes. Outros autores reforçam essa posição defendendo que esses conceitos são ao mesmo tempo, distintos e entrelaçados e ressaltam que a educação não formal não tem, necessariamente, uma relação direta com a educação formal, sendo um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas pela escola. (GARCIA, 2005).

3 CONCLUSÃO

O ato de educar está inserido nas conjunturas políticas, sociais e deve, nessa perspectiva, ser compreendido como construção da história individual e ao mesmo tempo coletiva do homem. Portanto, os fatos particulares devem ser compreendidos situados numa visão mais ampla, substantivados das condições estruturais nas quais ocorrem. Isso significa dizer que o objeto deste estudo pôde ser aclarado, explorado, a partir dessa visão de que é nas condições estruturais que ocorrem suas transformações. (PEREIRA, 1997)

Portanto, tem-se como desafio reinterpretar a educação na atualidade e o papel de seus diferentes atores, na diversidade de cenários que se constituem espaço de educação não escolar e não formal como vias de enriquecimento ao seu processo educativo que é contínuo e necessariamente multicultural. Nesse contexto é que se dá ênfase ao

processo de formação do pedagogo, não só observando aos parâmetros legais que tratam de uma formação também para atuar em espaços não escolares em que são previstos atos educativos, mas, sobretudo em refletir criticamente sobre esses espaços, sua contribuição social efetiva com proposições transformadoras em favor de uma educação integral e integradora dos sujeitos e suas comunidades.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, Antonio Joaquim, STOER, Stephen (org.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Apontamento, 1992.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, São Paulo, n.6, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Hegemonia: racionalidade que se faz história** _____. et al. Gramsci: o outro. São Paulo: Xamã, 1998.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal In PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. **Educação não-formal: conceitos, percursos e sujeitos**. São Paulo: Setembro, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo:

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. São Paulo: Setembro; UNICAMP/CMU, 2007.

PEREIRA, Potyara A. P. a nova divisão social do bem-estar e o retorno do voluntariado. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v.24, n.73, mar. 2003.

PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.



**A COMPANHIA DE JESUS: ESCRITOS DE
CIVILIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS
(SÉCS. XVI-XVIII)**

ARLINDYANE SANTOS DA SILVEIRA

INDIVÍDUO-SOCIALIZADO: AS (AUTO)BIOGRAFIAS COMO DISPOSITIVO DE COMPREENSÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA¹

Joana Elisa Röwer; Adelson Cheibel Simões
Doutora em Educação; Mestre em Filosofia
Faculdade do Baixo Paranaíba, joanarower@gmail.com

Resumo: Este texto resulta de uma pesquisa aplicada na disciplina de Sociologia com jovens e adultos estudantes. O objetivo foi construir possibilidades didático-metodológicas de reflexão e conscientização de si na relação entre temas sociológicos, estrutura e contextos socioculturais e trajetórias individuais. Tem-se que narrar a própria experiência, produzir relatos de si, provoca estranhamentos/desnaturalizações do saber do senso comum, possibilita conscientizações e pode provocar a reorganização de perspectivas futuras e (re)ordenação do mundo. A disciplina foi desenvolvida em três momentos principais de criação de espaços/tempos de escrita autorreferencial, concomitante ao desenvolvimento dos conteúdos disciplinares da Sociologia. A análise da experiência considerou que a construção de espaços/tempos de escritas de si relacionadas aos temas sociológicos e as heterobiografias possibilitou reinterpretações da própria história e do outro; atribuição de outros sentidos aos contextos de vida; e, reflexividade autônoma na relação entre micro e macro narrativas.

Palavras-Chave: Ensino de sociologia. (Auto)biografias. Metodologias de ensino.

A abordagem, ocorrida no primeiro semestre de 2016, em um curso de formação de professores, que buscou congrega Ensino de Sociologia com relatos autobiográficos, como dispositivo de formação em Educação, decorre, primeiramente, da necessidade de criar possibilidades para que os educandos atribuam sentidos aos conteúdos da Sociologia ao compreenderem-se nos contextos sociais e culturais em que estão inseridos e a possibilidade do desenvolvimento de uma reflexividade autônoma em que as histórias de vida, compreendidas como micro narrativas podem também fundamentar contraposições as macro narrativas sociais. A importância da temática e da pesquisa é que os temas sociológicos na relação com as auto e he-

1 Este trabalho decorre do projeto de pesquisa que resultou na tese de doutoramento Por uma sociologia da suspensão: ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação.

terobiografias podem servir para um entendimento do outro e de um eu na relação com esses outros. Como diria Bourdieu (2011), o efeito da sociologia é promover autoanálises no sentido de ver-se em meio à História e às estruturas sociais. Desse modo, Oliveira (2011, p. 36) questiona: “Como nos utilizar do olhar da sociologia para pensar e refletir sobre uma realidade significativa para nossos alunos?”

A valorização da individualidade do sujeito na relação direta entre desenvolvimento das potencialidades individuais e desenvolvimento social, configura-se como um pressuposto central desta abordagem cujo objetivo geral centrou-se em desenvolver possibilidades didático-metodológicas para o ensino de sociologia através de relatos autorreferenciais como dispositivo de formação. Relacionar as especificidades da Sociologia enquanto ciência e do sentido do ensino de sociologia na educação básica; analisar os conceitos desenvolvidos pela sociologia como imaginação sociológica, e, estranhamento e desnaturalização; relacionar a abordagem biográfica como prática de formação com as especificidades da sociologia no ensino médio; e, analisar as possibilidades da abordagem biográfica como prática de formação no ensino de jovens e adultos foram finalidades que também constituíram esta pesquisa.

O diálogo entre a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e o ensino de Sociologia, na perspectiva da construção de espaços de possibilidade de estranhamentos, desnaturalizações e do desenvolvimento da imaginação sociológica e ainda na formação da consciência de si e do outro, da crítica e da autonomia, permitiu a elaboração de processos de ação – compreensão – emancipação. Na relação entre biografia e aprendizagem, na interligação entre compreensão de si e do social – aprendizagem – ação em si e no social, que rumaram à emancipação, viabilizada pela capacidade de pôr-se em suspensão, ou seja, por uma ação em que se fica suspenso em um processo de reorganização de si.

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa aplicada; em relação aos seus objetivos se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva-esplicativa; em relação aos seus procedimentos técnicos como uma pesquisa participante, de caráter qualitativo. Em relação as técnicas de pesquisa e coleta de dados fez uso da observação participante e da produção de relatos escritos. A aplicação da proposta deu-se em uma turma de 54 estudantes jovens e adultos do 1º semestre dos cursos de formação de professores de Letras e Pedagogia de uma instituição privada do interior do Maranhão. É preciso pontuar que estes acadêmicos são provenientes de escolas públicas de educação básica, sendo a grande maioria, trabalhadores no período diurno e estudantes no período noturno.

A disciplina de Sociologia foi desenvolvida em três momentos principais, constituídos pelo exercício da escrita de si. Desta forma, questões foram realizadas que direcionaram os relatos no sentido de repensar e narrar a vida escolar de cada um.

O primeiro momento, no início do ano letivo, foi uma reflexão geral sobre as relações entre indivíduo e processos de socialização, sobre as relações entre condicionantes sociais e histórias individuais. Após, foi solicitado que os alunos escrevessem sobre si mesmos relatando suas trajetórias escolares. Esta questão teve o objetivo de provocar nos acadêmicos em formação uma narração reflexiva na relação entre trajetórias escolares e contextos sociais. Como professora, a leitura desses relatos permitiu uma avaliação de quem eram esses alunos, como percebiam a si mesmos na relação com os seus contextos de vida.

A partir desta escrita foram trabalhadas questões teóricas e concepções sobre a relação entre escola, sociedade e trajetórias individuais. Uma das perspectivas teóricas elencadas para trabalhar estas questões foi a teoria de Pierre Bourdieu. Esta etapa teve como objetivo proporcionar que os alunos percebessem a influência dos contextos e das estruturas sociais que participam nas suas concepções, perspectivas e trajetórias individuais. Após esta discussão os alunos, agora em pequenos grupos, elencaram um dos relatos das trajetórias individuais dos participantes do grupo para realizar uma análise na relação a perspectiva teórica debatida em aula. Esta reinterpretação constituiu o segundo momento da disciplina.

O terceiro momento ocorreu por uma apresentação oral e escrita de um relatório sobre a análise da trajetória de vida. Esta apresentação permitiu observar como os conteúdos teóricos serviram para reinterpretar as compreensões sobre as trajetórias individuais na relação com os contextos sociais, como também possibilitou o questionamento e a problematização da concepção teórica em que houve embates entre as micro narrativas e a macro narrativa. Desta forma, observou a reflexão autônoma e não a mera aceitação de uma explicação sociológica sobre determinado aspecto social experienciado. Após esta apresentação, foram realizadas conversas com alunos sobre a experiência de escrever sobre si mesmo (autobiografia) de escutar as experiências de outros (heterobiografia) e de como eles significaram a Sociologia a partir dessa vivência.

A compreensão da experiência como elemento de formação humana na

educação. Para Dewey, a experiência educativa tem como função e efeito a percepção de relações e continuidades não percebidas anteriormente e, assim, pela compreensão de outros sentidos, há possibilidades de construção ou geração de novas perspectivas futuras. (DEWEY, 2010). Transformação que é formação humana compreendida na sua dinamicidade e continuidade. E, assim, é possível estabelecer relações com o campo da (Auto)biografia como dispositivo de formação em Educação.

Josso (2010), no livro *Experiências de vida e formação*, define o conceito de formação “como atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida”. (JOSSO, 2010, p. 245). De modo sucinto, dentro do quadro deste texto, tem-se a compreensão da experiência como formadora da pessoa, ou, ainda, que a formação ocorre pelo experienciar, cujo elemento constituidor é a vida. Este acontecimento do experienciar necessita da reflexividade do sujeito sobre ele mesmo, sobre o que lhe aconteceu, o que permite reinterpretações, ressignificações da história pessoal e outras reordenações futuras. Na abordagem (Auto)biográfica como dispositivo de formação em educação, o relato de si é percebido como um exercício de reconstrução e reavaliação das experiências e aprendizagens decorrentes de todos os âmbitos sociais e culturais vividos; é um exercício de reflexão de si e, por isso, de formação. Assim, Passeggi (2011), ao abordar sobre as narrativas (auto)biográficas como prática de formação do adulto, expõe sobre a potencialidade dos relatos autobiográficos e a sua consequente contribuição para o protagonismo individual.

As relações entre as concepções de experiência, aprendizagem, formação, reflexividade, vida, acima descritas, com o ensino de Sociologia refere-se, justamente, aos objetivos da Sociologia, que indicam a contribuição na formação da criticidade e da cidadania e, sobretudo, no desenvolvimento dos processos de estranhamento e desnaturalização, compreendidos como princípios epistemológicos, que necessitam da reflexão sobre a relação entre contextos e condicionantes sociais/culturais e biografias individuais. O estranhamento significa, de modo geral, pôr em evidência os fatos cotidianos e interpretá-los como objetos de estudo da Sociologia, ao compreender as causas, as regularidades e como estes influenciam os indivíduos. A desnaturalização significa compreender as regras, as normas, os valores, as instituições sociais no seu processo histórico e dinâmico.

Em relação ao conceito de imaginação sociológica, Mills (1975) o concebe como uma qualidade de espírito que permite a compreensão dos cenários históricos amplos na relação com os significados para cada indivíduo, na compreensão do modo como esta relação influencia as projeções individuais. Para Berger (1978), o olhar sociológico, ou, ainda, a consciência sociológica, seria desmistificador, na medida em que proporciona a compreensão de como os sistemas sociais funcionam na relação com a compreensão/localização de si no tempo/espaço social. Para Silva (2005), é justamente o desenvolvimento desse olhar sociológico a possibilidade de aproximar os jovens do estudo da Sociologia na sala de aula e de fomentar a criticidade.

Encontra-se em Bourdieu (2011) uma discussão entre pôr a Sociologia em seus conteúdos conceituais e teóricos e produzir efeitos de reflexividade, ou seja, situações de sócio-autoanálise, que se aproximam da compreensão do desenvolvimento da imaginação sociológica. A Sociologia tem como função a compreensão do mundo social. Sua tarefa também é a compreensão do *corpo socializado*, a qual, segundo Bourdieu (2003), desnaturaliza, desfataliza e, por isso, liberta na possibilidade de reorganizações futuras. História social e estruturas sociais são sintetizadas em trajetórias individuais, cuja narração e reflexão são possibilidades de experiências formativas e compreensões da relação entre condicionantes sociais e as próprias biografias.

Posto isto, a experiência aqui relatada tem seus limites de compreensão em uma coletividade de alunos, pois a reelaboração das experiências de vida, a compreensão de outros sentidos pela relação com as temáticas sociológicas e mesmo a possibilidade de outros olhares sobre as perspectivas futuras é algo que ocorre do aluno para ele mesmo. Compreende-se que este exercício de escritas autorreferenciais contribui para a aquisição de uma habilidade de aprendizagem de relacionar os conhecimentos disciplinares com a vida vivida em outros espaços/tempos.

A análise da experiência e as falas dos estudantes sobre esta vivência apontou, de forma geral, que a construção de espaços/tempos de escritas sobre si mesmo, relacionadas aos temas sociológicos e às trajetórias individuais, possibilitou estranhamentos e desnaturalizações, reinterpretações da própria história e do outro e atribuição de outros sentidos/compreensões aos contextos de vida. Dessa forma, encontra-se exposto abaixo trechos destes relatos que problematizam as trajetórias

analisadas em relação, sobretudo, da importância da escolarização nas vidas individuais:

De fato ir para uma instituição fez-me socializar mais com outras pessoas. Durante os estudos no colégio [...] desenvolvi mais os conhecimentos, consegui saber mais dos conteúdos que foram aplicados em sala de aula [...] que contribuíram para minha aprendizagem. (Relato E1).

Em relação a socialização secundária, teve também seu espaço nesse processo, pois meus fins e valores foram sempre ligados a religiosidade (igreja), e aos métodos de pensar, tudo isso relacionado a minha vida educacional, entretanto, minha instituição também havia uma ligação com esses mesmos fins, pois agregavam a religião como forma de ensino, tendo a mesma como matéria educativa. Trazendo experiências satisfatórias para minha vida, tanto escolar como no meu cotidiano. (Relato E2).

Nesse sentido, houve embates com a teoria sociológica apresentada, pois, se de modo geral, a teoria crítica da educação com Pierre Bourdieu, cuja crítica sociológica e histórica, de forma ampla, dirigiu-se às estruturas educacionais e curriculares, à reprodução, à consagração da distinção entre as classes pelo sistema escolar e, à organização estrutural na relação entre poder e controle, os relatos, sobretudo nas apresentações orais contrapuseram-se a estas concepções, pois os estudantes compreendem-se com trajetórias de vida de sucesso, por estarem cursando uma formação superior. Por mais que seja possível encontrar reflexões sociológicas para estas questões a importância que se tem aqui é dos sentidos destas trajetórias para cada indivíduo, para suas famílias e seus contextos. Ou seja, os sentidos individuais e do contexto próximo prevalece sobre interpretações gerais da estrutura reprodutora e hierárquica do sistema de ensino.

O que foi exposto neste relato de pesquisa é uma possibilidade de trabalhar com narrativas autobiográficas, escritas autorreferenciais, com jovens e adultos em formação, nos limites de tempo das disciplinas curriculares. Há outros modos possíveis de fomentar a reflexão sobre si na relação com os conteúdos da sociologia, sobretudo nos temas sociológicos, ressaltada a importância do tripé conceitos-temas-teorias. Há uma diversidade de modos de narrar além de escritas, como orais, por fotografias, vídeos, músicas, que provocam autorreflexões. Também podem ser utilizados dispositivos de reflexão sobre determinado tema cujas escolhas estão en-

tre as habilidades do professor e as características dos estudantes e do contexto de sala de aula. Contudo, o desenvolvimento de trabalhos com autobiografias e de reflexão de si necessitam de fundamentações epistemológicas e indicação metodológica cujo campo teórico da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação pode fornecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEWEY, John. Textos selecionados. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltemir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Revista Inter-legere**; Rev. C. Sociais UFRN, Natal, n. 9, pp. 25-39, jul-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.



**A DIDÁTICA NA ESCOLA: POR UMA
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS
DE ENSINO A PARTIR DE UM VIÉS
INTERCULTURAL**

KAÉ STOLL COLVERO

A DIDÁTICA NA ESCOLA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO A PARTIR DE UM VIÉS INTERCULTURAL

Kaé Stoll COLVERO (UFT)¹

RESUMO

O presente ensaio teórico visa analisar a relação entre didática e práticas de ensino no cotidiano escolar, marcado por diferenças culturais que permeiam todos os espaços da aprendizagem, seja dentro ou fora da escola. Partimos do pressuposto de que a escola necessita, diante desse contexto, voltar o seu olhar à alteridade dos sujeitos, que, submersos em vários ambientes de socialização, conseguem demonstrar cotidianamente diferentes modos de pertencimento na sociedade. Nessa ótica, nosso objetivo é mostrar que pensar a condição juvenil para além de uma transitoriedade para a idade adulta é valorizar a importância das vivências cotidianas na constituição das identidades individuais. Para isso, buscamos aporte teórico em autores que versam sobre tais temas, buscando propiciar um diálogo capaz de contribuir com a melhora dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das práticas de ensino. **Palavras-chave:** Didática. Práticas de ensino. Ressignificação. Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que cultura não é homogênea, nem tampouco universal, mas sim fruto de pluralidades. Localizando nosso foco de análise na educação, o intuito deste texto é tecer subsídios teóricos que nos auxiliem responder a seguinte questão: como a didática, as práticas pedagógicas de ensino e as diferenças culturais podem dialogar para que a escola volte seu olhar à alteridade dos sujeitos?

Nosso objetivo é mostrar que pensar a condição juvenil para além de uma transitoriedade para a idade adulta é compreender, na escola, a importância das vivências cotidianas na constituição das identidades individuais, sendo que o entendimento conjunto e não fragmentado entre o cotidiano escolar, as diferenças culturais e a condição juvenil busca propiciar um diálogo capaz de contribuir com a melhora

1 Doutora em Educação pela PUC-Rio e Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins, no curso de Educação do Campo, habilitação em Artes e Música. É líder do Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo (GEIEC - UFT). Contato: colverokae@gmail.com

dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das práticas de ensino.

Para isso, recorreremos a autores que buscam romper com a visão tradicional essencialista sobre as culturas e as identidades culturais. Cabe destacar, como assinala Candau (2011), que:

a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamentos, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253)

Acreditamos que uma ação dialógica entre a didática, sua prática pedagógica e as diferenças culturais que permeiam os espaços educativos se faz necessária. Assim, partimos do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem é constituído por dinâmicas em constante construção e reconstrução, capazes de favorecer diálogos entre diferentes saberes, além da interrelação entre sujeitos e grupos socioculturais, sendo necessário descartar qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos e saberes.

2. DESENVOLVIMENTO

As diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, entre outras, se manifestam de forma expressiva no cotidiano escolar, sendo muitas vezes consideradas como algo externo da reflexão pedagógica atual e do campo da Didática, onde está situado o seu texto. Sobre isso, Vera Candau, no artigo “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” (2011), aborda de forma esclarecedora questões relativas à pluralidade sociocultural que cada vez mais se faz presente nos espaços públicos da sociedade, destacando o âmbito educacional.

Candau (2011) defende que a diferença é inerente às práticas educativas e que a dimensão cultural, quando presente na consciência dos educadores, pode

propiciar processos de aprendizagem mais significativos para todos os envolvidos, sejam alunos, sejam educadores. Para corroborar o seu posicionamento, a autora explica que existiram muitas concepções de diferença ao longo da história da educação e mostra a evolução desse entendimento até o que hoje faz parte dos processos pedagógicos, identificando aspectos que podem oferecer contribuições para que essa temática seja trabalhada com maior ênfase no cotidiano escolar.

Conforme os seus estudos, a escola pública do século XX foi influenciada pelas concepções educacionais do século passado, cuja tendência foi não diferenciar igualdade e homogeneidade. Assim, o ambiente educacional até a primeira metade do século XX esteve impassível diante da diversidade. Contudo, nesse período os espaços educacionais começaram a ser permeados por correntes da psicologia e da sociologia, como também por movimentos como os da escola nova e do ensino programado, que acabaram por projetar no campo pedagógico brasileiro novas formas de se entender a questão das diferenças. Nesse contexto de mudanças, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, que valorizou a dimensão cultural nos processos educacionais, ressaltando a importância de se valorizar a cultura e a experiência individual dos educandos.

Em tal contexto, Candau (2011) traz contribuições relevantes sobre o entendimento do termo cultura, entendido por ela como um conceito que só existe a partir do outro, uma vez que todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Por diferença, temos a explicação de que se trata do “processo de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (Silva apud Candau, 2011, p. 245-246).

Na relação entre a temática da diferença e da identidade sociocultural, também podemos trazer as contribuições de Fleuri (2006). O autor discute questões sobre diferença na educação através dos campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, diferenças físicas, mentais, entre outras, sendo que o diálogo com o texto de Candau (2011) se dá, entre outras coisas, pela postura teórica adotada: a interculturalidade.

Conforme Candau (2011, p. 247), a perspectiva intercultural rompe com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, uma vez que as compreende em constante processo de construção e reconstrução, favore-

cendo o diálogo entre diferentes saberes, além da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos. Fleuri (2006, p. 497), da mesma forma, afirma que a interculturalidade propõe a convivência entre diferentes grupos e culturas, promovendo relações democráticas de respeito calcadas no diálogo, sendo que, para ele, o maior desafio do campo educacional é respeitar as diferenças de forma que as mesmas não sejam anuladas, ativando o seu “potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (ibidem).

Por meio da perspectiva intercultural apresentada por Candau (2011) e Fleuri (2006), podemos analisar a condição juvenil de muitos adolescentes que hoje fazem parte do contexto educacional das escolas públicas brasileiras. No artigo “Jovens olhares sobre a escola do ensino médio” (2011), publicado no periódico *Cadernos CEDES*, Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Batista dos Reis apresentam os dados de uma pesquisa realizada com estudantes do Pará sobre projetos de vida e suas escolas de ensino médio, onde foi possível identificar que o ambiente educacional promove contribuições significativas para os jovens, mas também está permeado por lacunas e impasses que podem prejudicar, ou adiar, a concretização de determinados objetivos.

Tal pesquisa buscou compreender os sentidos que os jovens alunos atribuem à vivência escolar, partindo do entendimento de que hoje existe uma nova condição juvenil no país, resultado das modificações sociais e da diversidade cultural que permeia os ambientes de socialização, onde se destaca a escola. Os 245 jovens pesquisados, com idade a partir de 16 anos, responderam questionários sobre a sua escola, condições de funcionamento, papel dos diretores e coordenadores pedagógicos, papel dos professores e motivos de desinteresse e falta de envolvimento com as atividades escolares, além de terem sido também indagados sobre a sua percepção sobre as experiências educativas desenvolvidas pela sua instituição de ensino.

De acordo com os depoimentos analisados, foi possível depreender um quadro preocupante no que diz respeito à capacidade de troca dialógica entre as escolas investigadas e seus jovens. Marcados por uma trajetória escolar incerta, muitos estudantes, principalmente do turno da noite, afirmaram sentir um clima de exclusão dentro de suas escolas, na medida em que pouco lhes é comunicado sobre a orga-

nização escolar, gerando uma privação de informações sobre atividades das quais gostariam de participar, como oficinas, seminários e atividades de lazer. Sobre isso, muitos depoimentos foram marcados pelo sentimento de não pertencimento à instituição de ensino, na medida em que, para muitos alunos, não existem motivações da escola para a própria vida escolar. Além disso, a falta de recursos das escolas, atrelada a práticas educativas pouco significativas para os jovens, gera desinteresse e limitações subjetivas para vislumbrar objetivos futuros (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 5).

Em pesquisa semelhante, publicada no periódico *Educação e Realidade* e denominada “Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal” (2008), Marília Pontes Sposito examina concepções que estruturam projetos educacionais destinados a jovens carentes no Brasil e problematiza a forma como tais ações vêm sendo concretizadas. Foram estudadas iniciativas públicas em 74 cidades brasileiras, objetivando-se analisar como seus idealizadores percebem a condição juvenil e como tais projetos contribuem, ou não, para com o processo de construção das representações sociais sobre a juventude brasileira. Outro ponto analisado foi investigar como tais propostas interagem com os próprios jovens, que são o seu público-alvo.

Sposito situa a ampliação desses programas na expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990, mas foca a sua análise na recente expansão do ensino médio. Para a autora, nesse segmento da educação reside a problemática da identidade do ensino, uma vez que, tradicionalmente, o antigo ensino secundário era voltado às elites, mas hoje está estendido a segmentos heterogêneos da população. Assim, não é aceitável que ainda tenha um caráter meramente propedêutico, já que o ensino superior, nem sempre, é uma opção viável para os jovens de baixa renda.

Com a ampliação da escolarização também foi ampliada a valorização do tempo escolar, já que existe um forte reconhecimento social sobre a escolaridade. Entretanto, Sposito argumenta que, ao mesmo tempo em que concluir os estudos é fundamental, ainda existe uma ausência de sentido para essa escola. Para a autora, ocorre “uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente” (idem, p. 87).

Para a autora, muitos programas educativos não-formais, mesmo que tentando suprir as deficiências da educação escolar, são mera reprodução da forma

educacional precarizada das escolas públicas brasileiras, apenas diferindo na maior flexibilidade dos currículos, na carga horária e na falta de mecanismos de avaliação. As atividades diárias são estruturadas, basicamente, na forma de conferências, leituras e discussões em grupos. Conforme Sposito (2008, p. 90), “de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada”.

Tal precariedade também é enfatizada por Leão, Dayrell e Reis (2011). Nos depoimentos que fundamentam a sua pesquisa, a maior reclamação dos jovens versou sobre as más condições da escola, mas também sobre a falta de novas metodologias em sala de aula, uma vez que a exposição oral e as anotações no quadro ainda imperam como recursos didáticos. O desinteresse dos estudantes pela instituição escolar foi descrito como uma consequência da falta de diálogo entre gestores, professores e alunos, que parecem ocupar lugares distintos dentro de um único espaço: a escola. Também foram relatados casos de diferenciação entre alunos do turno da manhã, privilegiados com escola limpa, boa merenda e variadas práticas culturais, e os alunos da noite, que tentam, mas não conseguem espaço para verbalizar as suas críticas e exigir melhorias para o seu espaço escolar. Para os autores, entretanto, os professores não podem ser os únicos responsabilizados, uma vez que há uma consciência de que a desmotivação, “muitas vezes vista como falta de compromisso com os seus alunos e com a escola pública, é produzida por desigualdades que se instalam nos sistemas escolares e que afetam a profissão docente” (idem, p. 6).

Sobre isso, Fleuri (2006, p. 499) afirma que a falta de flexibilidade entre os grupos, aqui especificados como jovens estudantes e educadores, tende a absolutizar determinados valores que, hierarquizados, negam a alteridade dos demais, gerando muitos dos reducionismos que permeiam as relações intergrupais.

Conforme Andrade (2011), uma sociedade aberta rejeita qualquer tipo de imposição autoritária, estando baseada, sobretudo, na tolerância, que é originada, entre outras coisas, pelo diálogo racional (idem, p. 3). Para o autor, vivemos em tempos de incertezas, onde não há espaço para verdades absolutas. Nesse mesmo contexto estão inseridos os sistemas educacionais, que necessitam ser tolerantes, ou seja, abertos às diferenças e à pluralidade.

Andrade, por meio das abordagens teóricas de Karl Popper e Norberto Bo-

bbio, e de uma concepção intercultural de educação, nos mostra que as concepções de verdade tidas como universais são sempre refutáveis, uma vez que há uma impossibilidade da ciência em apresentar respostas definitivas. Em um movimento de refutações e probabilidade do erro, a ciência é capaz de se corrigir e caminhar em direção a verdades provisórias.

De acordo com Popper, Andrade (2011, p. 3) afirma que tal entendimento sobre a verdade pode ser utilizado no âmbito da educação, de forma que possamos retificar nossas ideias e as examinar de forma crítica. Por outro lado, conforme Bobbio, essa ação necessita de uma ruptura com a intolerância, que muitas vezes se baseia na crença de uma verdade única, absoluta e hierarquizada, sendo que como meio de se atingir uma educação intercultural, capaz de aceitar a pluralidade e as diferenças, Andrade (2011) trabalha com o conceito de serenidade, que é uma virtude que se opõe “ao abuso do poder, à prepotência e à arrogância” (idem, p. 7), tão presentes na realidade escolar narrada pelos estudantes jovens das pesquisas de Sposito (2008) e Leão, Dayrell e Reis (2011).

As recentes políticas educacionais voltadas para o aumento de vagas no ensino médio visam atender, principalmente, jovens oriundos das camadas populares. A necessidade de tais ações é evidenciada pelas peculiaridades que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada por mudanças nos conceitos de qualidade de vida e oportunidade profissional, que envolvem exigências cada vez mais rigorosas para a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, as trajetórias, as representações e as perspectivas de futuro da juventude são cada vez mais influenciadas pelas novas demandas sociais, onde destaca-se o intenso valor atribuído à escolarização.

No entanto, o processo de democratização da educação tem ocorrido de maneira desigual no nosso país. No âmbito da educação superior, os exames vestibulares selecionam os candidatos mais preparados, oriundos, geralmente, do ensino particular, com condições socioeconômicas favoráveis à inserção em um curso superior. Os jovens das camadas populares, por outro lado, precisam ultrapassar barreiras que envolvem a baixa renda familiar, a precariedade do ensino das escolas públicas e a precoce inserção no mercado de trabalho, uma vez que, em muitos casos, a renda do jovem trabalhador é fundamental para a subsistência dos pais e

irmãos.

Mesmo enfrentado tantas adversidades, muitos desses jovens conseguem terminar o ensino médio e ingressar em uma universidade, carregando consigo diversas motivações, que podem ser semelhantes e até iguais às motivações dos jovens das camadas socialmente favorecidas. Para ambos, a experimentação da vida escolar certamente está ligada ao significado que essa experiência propicia, ou poderá propiciar, em suas vidas.

No entanto, nem sempre a escola propicia boas experiências para esses jovens, tanto que as pesquisas de Sposito (2008) e de Leão, Dayrell e Reis (2011) mostram que as instituições de ensino, muitas vezes, agem de modo intransigente em relação à alteridade dos sujeitos jovens, deixando de dialogar sobre questões cotidianas e, assim, fomentando desigualdades.

Para Candau (2011), as diferenças inerentes ao ambiente escolar precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser anuladas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos, a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação” (idem, p. 246). Nesse sentido, acreditamos, como a autora, que a perspectiva intercultural é capaz de favorecer diálogos entre diversos conhecimentos, compreendidos como universais e científicos, e diferentes saberes, definidos como produções dos grupos socio-culturais, particulares e assistemáticos, oriundos de vivências e práticas cotidianas, sem hierarquizações.

CONCLUSÃO

Conhecendo a realidade de muitas escolas brasileiras, fechadas ao diálogo e reprodutoras de desigualdades sociais, podemos afirmar que mudanças pedagógicas podem fornecer subsídios para a transformação da realidade inerte dessas instituições. Nesse contexto, buscamos mostrar que a escola tem um importante papel no reconhecimento das pluralidades e da tolerância para além da indiferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, acreditamos que novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões.

Entretanto, lutar contra os processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades não é um movimento simples, uma vez que os mesmos discursos emancipatórios, em prol ao respeito às diferenças, podem ser utilizados para legitimar e até mesmo concretizar processos de exclusão e sujeição. De acordo, sabemos que essa é uma realidade ainda muito presente nos discursos que permeiam as escolas públicas da atualidade. Lidar com as diferenças, sem ferir o outro, ainda é um desafio a ser enfrentado nas escolas, ainda mais quando estamos tratando de jovens.

Não existem consensos teóricos acerca de uma única definição de juventude. A problemática refere-se ao fato de que os sujeitos estão inseridos em espaços históricos e culturais distintos, fazendo com que as perspectivas de entendimento sobre a juventude dependam de diferentes contextos sociais. Mesmo existindo um entendimento universal de que essa fase é caracterizada por modificações físicas e psicológicas, as leituras sobre o ser jovem variam de acordo com as especificidades temporais de sociedade, o que significa dizer que a juventude é, antes de tudo, uma condição social.

Como fase da vida, que não representa apenas uma passagem para a condição adulta, é necessário que a juventude seja entendida para além dos aspectos puramente biológicos. Assim, de acordo com a educação intercultural, a diversidade das relações vividas, o contexto social e o momento histórico são alguns dos aspectos que influenciam as transformações diárias dos sujeitos, e que vão constituir, por efeito, as particularidades que caracterizarão a vida de cada um. Além disso, é necessário considerar as diferenças de gênero, de etnia e de condição social desses indivíduos.

Para muitos jovens, a escola é a primeira experiência de inserção em um grupo social diferente daquele de origem. O pertencimento a esse espaço, caracterizado como plural, assume uma importância significativa pela qualidade das trocas que pode proporcionar, mas isso não se dá de forma linear, uma vez que as dimensões da sua influência dependem de como são constituídas as oportunidades de experimentação da vida escolar após a inserção nesse ambiente. Para alguns, é possível que o ambiente de ensino represente uma preparação para a vida futura; para outros, no entanto, pode significar um importante espaço de prolongamento da vivência juvenil.

Assim, compreender essa dinâmica faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de amenizar as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecer nos jovens a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade da escola, que pode encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação intercultural, sem estereótipos e anulações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 32, n. 117, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400011&lng=en&nrm=iso Acesso em maio de 2015.

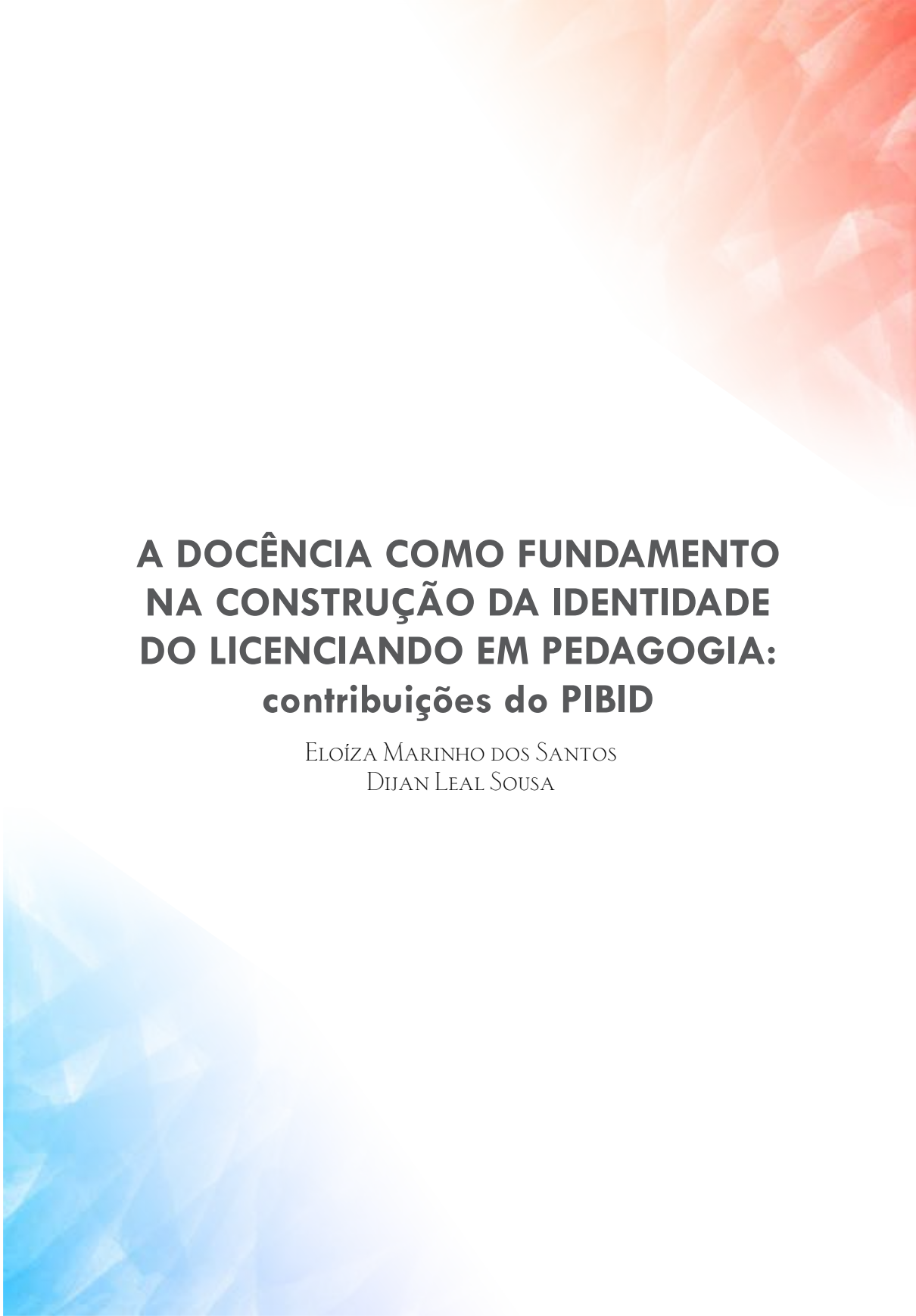
CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em jun. de 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf> Acesso em jun. de 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol. 31, n. 84, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em maio de 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação esco-

lar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 33, n. 2, p. 83-98, 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57506897/Marilia-Sposito--Juventude-e-Educacao-Interacoes-entre-educacao-formal-e-nao-formal> Acesso em maio de 2016.



**A DOCÊNCIA COMO FUNDAMENTO
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA:
contribuições do PIBID**

ELOÍZA MARINHO DOS SANTOS
DIJAN LEAL SOUSA

A DOCÊNCIA COMO FUNDAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA: contribuições do PIBID¹

Eloiza Marinho dos SANTOS (UFMA)²
Dijan Leal de SOUSA (UFMA)³

1 INTRODUÇÃO

Os saberes relacionados à docência constituem um dos pontos centrais das propostas curriculares dos cursos de licenciatura. Para o curso de Pedagogia, estes saberes relacionam-se de forma direta com a própria identidade do profissional que objetiva formar. Tal objetivo, para Pimenta (2007), configura-se em um dos maiores desafios dos cursos de formação inicial de professores e consiste no processo “de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno, ao seu ver-se como professor” (p. 20).

Dentre os saberes da docência, destaca-se a experiência, que se caracteriza pela prática cotidiana dos professores. Para Pimenta (2007), é preciso mobilizar os saberes da experiência durante a formação inicial dos licenciandos, pois estes saberes serão fundamentais para a construção da identidade do futuro pedagogo.

De forma paralela à apropriação de conhecimentos teóricos acerca das práticas docentes, que por sua vez se configurarão em saberes da experiência docente, podem ser desenvolvidas atividades em situações reais do cotidiano escolar, possibilitando-se aos alunos uma aproximação com o futuro campo de trabalho, o que pode ser efetivado em propostas pelas disciplinas do currículo, como as que tratam das metodologias e as da área de gestão escolar, porém são nos estágios curriculares que melhor se percebe essa aproximação do estudante com a prática docente.

Recentemente, também tem sido garantida essa oportunidade a estudantes

1 Esse texto é resultado de pesquisa realizada em 2015, com alunas bolsistas do PIBID, Subprojeto de Pedagogia UFMA, Campus de Imperatriz (CCSST).

2 Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação. E-mail: eloped.sup@gmail.com

3 Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação. E-mail: dijan@ globo.com

de licenciaturas, como bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES e realizado em parceria com IES, materializado, no curso de Pedagogia da UFMA (Universidade Federal do Maranhão), campus de Imperatriz, através do subprojeto de Pedagogia, iniciado em março de 2014 atendendo duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. Nesse caso, a aproximação ocorre mais cedo do que nos estágios, pois podem candidatar-se ao PIBID, estudantes a partir do 2º período.

Sendo assim, este trabalho busca analisar de que forma o PIBID tem contribuído, pela aproximação aluno–escola, para a construção dos saberes relacionados à experiência do futuro docente, bem como sua identificação com a profissão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que se buscou apreender opiniões e significados dos sujeitos pesquisados acerca da temática.

Como fonte de informações, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para subsidiar teoricamente o trabalho, fundamentando as análises dos dados construídos na pesquisa de campo, realizada através de questionário aberto, cujas respostas tiveram seus conteúdos analisados à luz de Pimenta (2007, 2012), Giroux (1997), Freire (1998) e Nunes (2001).

Procurou-se ouvir cinco bolsistas que possuíam uma trajetória no PIBID, desde a primeira seleção e representavam os grupos atuantes nas escolas em cada turno. Para preservar suas identidades, foram identificadas por nomes inspirados na flora maranhense⁴. As flores: *Bromélia*, *Orquídea*, *Sempre-viva* e *Caliandra*. E a árvore: *Pérola do Campo*.

3 SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Nunes (2001), as pesquisas sobre formação e profissão docente são recentes, chegando ao cenário internacional a partir dos anos 1980 e 1990, porém algumas marcas podem ser percebidas em cada período. Nos anos

4 De acordo com: <http://escola.britannica.com.br/article/483169/Cerrado>. Acesso em: 29/05/2016.

1960, se enfatiza os saberes específicos do professor sobre sua disciplina, enquanto que na década de 1970, são os saberes didático-metodológicos, as tecnologias do ensino, como resultado de um modelo tecnicista subjacente à educação da época.

Nos anos 1980, predominou a “dimensão sóciopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes” (NUNES, 2001, p.29), ressaltando-se uma desarticulação entre teoria e prática. Já, 1990 foi marcado “pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores” (NUNES, 2001, p. 30).

Embora ainda ocorra essa dissociação entre saberes teóricos e a prática docente, notadamente aqueles saberes construídos a partir da experiência, vários autores (Pimenta, 1999; Tardif, 1991) têm dedicado suas pesquisas a essa temática.

Sobre os saberes da experiência, Tardif et al apud Nunes (2001, p.32) fala que estes

surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

É nessa perspectiva que se insere o presente artigo, ao ouvir bolsistas do PIBID sobre as experiências docentes vivenciadas no cotidiano das escolas contempladas pelo subprojeto de Pedagogia Imperatriz.

Ao serem questionadas sobre os saberes que consideravam necessários para a formação do docente, destacaram tanto as “experiências de vida” (*Bromélia*), “a prática” (*Orquídea*), os conhecimentos acumulados historicamente, mas que “podemos selecioná-los e usá-los da melhor forma possível na nossa formação docente” (*Bromélia*), os conhecimentos teóricos articulados nos estágios, como em toda a vida acadêmica, vistos como “ferramentas necessárias para lapidarmos esses co-

nhcimentos” (*Bromélia*) da experiência. *Bromélia* destaca o estágio como a atividade acadêmica que proporciona ao aluno uma maior aproximação com a realidade escolar e, portanto, uma reflexão da experiência docente, fundamentada pela teoria, num processo de formação reflexiva. É possível perceber nas falas, uma valorização dos saberes da experiência docente como elementos constitutivos de formação. Nesse caso, as bolsistas parecem perceber que o cotidiano docente revela conteúdos formativos tão importantes quanto os conhecimentos teóricos acumulados historicamente e ensinados na academia, como também que estes devem ser articulados e não categorizados hierarquicamente como saberes mais ou menos importantes.

Caliandra destaca o conhecimento teórico, o domínio de conteúdos, como relevante, associando esses saberes à instrumentalização da prática. Porém acrescenta:

[...] o educador [...] deve proporcionar ao aluno um aprendizado amplo, que abrange o conhecimento sistematizado e a compreensão da sociedade em que vive, pois será através desse conjunto de saberes que ele transmitirá ao aluno os conhecimentos necessários para uma boa educação.

A fala inicial se aproxima do que Fiorentini et al apud Nunes (2001, p. 29) destaca sobre a década de 1970, em que a formação docente foca na instrumentalização técnica, “valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos”. Porém, a sequência da resposta amplia sua percepção do domínio do saber teórico à dimensão política de “compreensão da sociedade em que vive”, saberes docentes necessários à educação emancipadora.

Já a bolsista *Sempre-viva*, além de destacar elementos como planejamento e saberes teóricos como “[...] parte essencial de uma boa formação docente”, cita o domínio da turma, como outro saber necessário ao docente. Na fala da aluna, há preocupação com aspectos técnicos, revelando uma percepção de formação como instrumentalização técnica e dominadora.

Pérola do Campo demonstra certa leitura sobre a questão proposta, afirmando que, para a formação do docente são necessários:

[...] os saberes teóricos: o conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas, do domínio do conhecimento específico a ser ensinado e os saberes práticos (vivências de situações específicas), o docente precisa ter um conhecimento amplo do papel social que irá desempenhar.

A aluna contempla tanto os saberes teóricos quanto os da experiência e inclui ainda um aspecto a mais: a consciência política; um saber importante à construção da sua identidade profissional, enquanto docente, pois remete à consciência do seu “papel social”.

Podemos, então, afirmar que o saber do professor é constituído de diferentes saberes, sendo o da experiência um deles, e que deve ser considerado no processo formativo.

Sobre como o curso de Pedagogia tem possibilitado a construção dos saberes necessários à formação do docente, as bolsistas destacam as aulas e o estágio como experiências possibilitadoras de construção desses saberes. *Bromélia* e *Calliandra* destacam de modo especial, o ingresso no PIBID, a convivência direta com a docência e o aspecto formativo de aprender praticando.

No entanto, para *Orquídea*, embora reconheça a importância da formação teórica, destaca a pouca articulação da formação acadêmica com a prática escolar, afirmando que:

O curso de Pedagogia possibilita conhecimentos teóricos capazes de entender como deve ser a prática pedagógica em geral [...] e do campo em que o pedagogo pode atuar. Além disso, percebo que o curso apresenta muita teoria e muitas vezes descarta experiências práticas que seriam indispensáveis para a nossa construção de saberes necessários à formação docente.

Nesse caso, os saberes teóricos proporcionados pelo curso, estariam dando conta de pensar uma prática abrangente, porém os saberes da experiência docente, nesse caso, estariam sendo negligenciados na academia. Freire (1998, p.43) alerta

que: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. E ainda acrescenta: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1998, p.43), pois o autor defende um saber de experiência que supera o saber ingênuo que, ao debruçar-se sobre si mesmo com a rigurosidade metódica, avança para um saber crítico sobre a prática.

Para *Sempre-viva*, o curso de Pedagogia tem possibilitado a construção dos saberes necessários à formação do docente, tanto pelas teorias contextualizadas, quanto pelas pesquisas de campo e estágios que permitem a vivência escolar, levando-nos a pensar na possibilidade de que haja uma articulação da teoria com a realidade escolar.

O estágio é sempre citado como oportunidade de aproximação do estudante com o cotidiano escolar. Porém, além destes, outro aspecto é comentado pela aluna como favorável ao contato com a prática docente: as pesquisas de campo, o que parece estar alimentando a formação desses/as futuros pedagogos/as, numa perspectiva integradora em que teoria e prática não se dissociam, mas se (re)constroem num processo sistêmico. Para Pimenta (2007),

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudo as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas [...] coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (PIMENTA, 2007, p. 28).

Nesse sentido, concebe-se a formação docente numa perspectiva reflexiva, vista como um processo contínuo, cuja prática ou saberes da experiência, confron-

tando-se com as teorias são reelaborados; processo esse que se opõe à concepção pragmática, própria da racionalidade técnica em que o foco restringe-se à instrumentalização do profissional para atuar na escola. Trata-se, portanto, da práxis, que para Pimenta é “entendida como atividade de transformação da realidade” (2012, p.45).

A resposta de *Pérola do Campo* confirma as falas das demais bolsistas, porém apresenta outros elementos importantes nessa análise:

O curso de Pedagogia tem possibilitado um maior conhecimento acerca dos saberes necessários à prática pedagógica por ser uma área de conhecimento que engloba toda a realidade educativa tendo em si um processo de transmissão e apropriação ativa de saberes e modos de ação.

A bolsista valoriza os saberes do conhecimento acadêmico como capazes de fundamentar sua prática, porém reproduz o pensamento que atribui ao curso de Pedagogia uma abrangência quase que ilimitada em relação à educação. Seria possível para uma *área*, dar conta de “toda a realidade educativa”? Constata-se uma visão ingênua das possibilidades da Pedagogia, certo *otimismo*, característico do senso comum.

Além disso, a aluna traz outra informação relevante, quando se refere à “processo de transmissão e apropriação ativa de saberes e modos de ação”, o que implica uma percepção do sujeito como alguém que, embora interage com estes saberes da realidade, mantém uma relação mecânica de “transmissão e apropriação” dos saberes, portanto que se transfere, sem interferir, opondo-se ao processo de (re) construção ou de transformação. Nesse sentido, não é possível pensar em Pedagogia numa perspectiva emancipadora, mas reprodutivista.

Giroux (1997, p. 123), refletindo sobre o pensamento de Paulo Freire sobre o ato de estudar, aponta o papel ativo que o estudante deve assumir e que “[...] o ato de estudar não é simplesmente um relacionamento com o texto imediato; pelo contrário, tem o sentido mais amplo de uma atitude em relação ao mundo”. Sendo assim, pode-se dizer que, o que se espera da formação acadêmica, é que prepare o estudante para assumir sua formação como atitude que não o desvincula da realidade, do mundo, mas ao contrário, que o implica nela. Então, os “modos de ação” de

transmissão e apropriação dos saberes, sugeridos por *Pérola do Campo*, deveriam, na verdade, contemplar “modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos” (GIROUX, 1997, p. 124).

4 PIBID: formação docente e saberes da experiência

Quanto às atividades promovidas pelo curso para garantir aos alunos o contato com a realidade escolar, as alunas afirmaram que o estágio e o PIBID são as que melhor proporcionam aos alunos a experiência com o cotidiano escolar na educação básica. Também citam projetos didáticos e pesquisas de campo, desenvolvidos em algumas disciplinas, que favorecem a aproximação e intervenção dos alunos na realidade escolar.

Sobre essa experiência, *Sempre-viva* fala do compromisso ético, humano, assumido pelos/as bolsistas do PIBID:

[...]o PIBID veio para intensificar essa aproximação, talvez por não existir uma pressão da expectativa de se obter uma nota, e sim pelo bom senso da responsabilidade de ajudar as crianças, desse sentir corresponsável pela formação delas, sendo que esse sentimento talvez seja adquirido por o tempo de aproximação com a realidade escolar ser maior.

A bolsista destaca o tempo de convívio na escola como importante na construção das inter-relações com as crianças e com o sentimento de (co)responsabilidade na formação destas. A motivação, nesse caso, diferente do estágio, que recai sobre a nota, se manifesta na dimensão ética, caracterizada como senso de responsabilidade.

As respostas revelaram outro diferencial do PIBID em relação ao estágio; este possibilita mais tempo de aproximação com a realidade escolar, propiciando certa autonomia no desenvolvimento de atividades com as crianças das escolas e na inserção do aluno na rotina escolar e docente, podendo vivenciar o que é próprio da docência: “[...] planejar, executar, conviver com todo o processo educacional, desde a estrutura física até as práticas educativas de sala de aula, com acompanhamento de professores, o que possibilitou a junção da teoria com a prática” (*Caliandra*).

Esse depoimento revela a inserção dos alunos no cotidiano da sala de aula como uma dimensão positiva da formação acadêmica e destaca a importância da mediação dos professores para garantir a necessária articulação entre teoria e prática. Para Giroux (1997, p.155),

A tensão e, sem dúvida, o conflito com a prática pertencem à essência da teoria e estão calcados em sua própria estrutura. A teoria não dita a prática; em vez disso, ela seve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.

Entre as bolsistas foi comum ressaltarem a experiência em campo, encaminhada por algumas disciplinas, capaz de estabelecer a relação teoria e prática, até então vistas como estanques; teoria era da academia, enquanto que a prática parecia haver um estranhamento daquela. Pelos discursos, as alunas parecem ter estreitado essas relações, percebendo as interações possíveis entre estas.

Ao serem questionadas sobre quais atividades consideram importantes ser implementadas no currículo do curso de Pedagogia, que possibilitam a formação do docente, *Bromélia* observou a importância da integração da universidade, através de ações promovidas pelo curso com a comunidade, reduzindo o distanciamento universidade e sociedade.

Já *Orquídea* volta a insistir que, embora a universidade tenha possibilitado suas experiências no campo educativo, ainda são escassos esses momentos. Ressalta o PIBID como experiência significativa, por ser capaz de associar teoria e prática, favorecendo a construção da autonomia, a proximidade com a realidade e consequentemente com a futura profissão, mas critica o curso por perceber que o currículo contempla a relação teoria e prática somente no estágio, o que ocorre somente no final do curso. Percebe-se algumas contradições na fala da bolsista, que parece não associar o PIBID a atividade vinculada ao curso e não percebe que o estudante pode ingressar a partir do segundo período. É possível que isto ocorra pelo fato de que, à época do questionário, estavam no primeiro ano do programa. A aluna, afirma que: “Além da universidade, o PIBID veio acrescentar ainda mais a minha experiência, de forma mais significativa, possibilitando uma associação entre as teorias e as

práticas de forma mais clara e objetiva”. Ainda é possível perceber contradição em outras falas da aluna: “[...] todas as atividades foram importantíssimas para a nossa aproximação da ação pedagógica e da relação entre teoria estudada no curso de Pedagogia e a prática docente” e, em outro momento, ela cita o curso como o que “possibilita conhecimentos teóricos capazes de entender como deve ser a prática pedagógica em geral”.

Pérola do Campo, por esse viés, ressalta que sentiu falta das práticas articuladas às teorias, mas em algumas disciplinas, enquanto que *Sempre-viva* propõe que o curso promova atividades que aproximem os alunos do cotidiano das salas de aula e que sejam oferecidas pelas disciplinas de fundamentação e metodologia, após os alunos cursarem Didática. Também a título de sugestão, *Orquídea* recomenda que poderia ser acrescentadas ao currículo do curso, pesquisas em escolas públicas, privadas e principalmente na brinquedoteca da universidade que nesse período estava sendo implantada.

Quando, finalmente, se questionou as bolsistas acerca de que forma a sua aproximação com atividades nas escolas, através do PIBID, tem interferido na sua escolha como futuro docente, as respostas foram reveladoras.

Para *Sempre-viva*, o PIBID reafirmou sua adesão à docência na educação infantil. *Pérola do Campo* destaca o impacto, provocado pelo contato com as crianças das escolas, para sua formação acadêmica, possibilitando práticas docentes significativas e como o projeto tem contribuído para refletir sobre a construção da sua identidade profissional, questionando-se sobre o tipo de profissional que deseja ser e quais compromissos deve assumir.

A fala de *Bromélia* corrobora a da colega e destaca que a experiência “nos deixa esperançosos quanto ao ensino e seu papel na sociedade”. Sua reflexão aponta para pensar a formação de professores, a educação, numa dimensão política no que se refere à ter consciência do seu papel social.

Caliandra destaca a vivência intensa do cotidiano da escola como garantidora de aquisição dos saberes necessários ao exercício da docência, “com relação a planejar, executar, como intervir e quais métodos podemos utilizar” e concorda com as colegas que o PIBID que propicia o processo de construção da identidade docente. Assim também *Orquídea* reconhece que aproximação da prática docente influenciou sua escolha profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos analisados, podemos destacar que a experiência com o PIBID tem sido reveladora para os participantes. Cada um/a traz consigo saberes de suas experiências, seja como alunas que já estão no estágio ou ainda como bolsistas do PIBID em que, por um tempo, se colocam no papel de docentes e podem, mesmo que provisoriamente, ver-se como professoras.

Foi possível perceber o que pensam e sabem sobre os saberes docentes, sobretudo os da experiência. São unânimes em citar o estágio e o PIBID como as oportunidades mais significativas, oferecidas pelo curso, para aproximação da realidade docente e formação da identidade profissional e que, sob acompanhamento das coordenadoras e professores supervisores, é possível o estudante articular os saberes necessários à docência ou mesmo identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Constatou-se, também, que as alunas percebem que os saberes da experiência têm sua importância, mas não são suficientes para a construção da identidade de professor; é preciso garantir a necessária articulação entre teoria e prática.

Enfim, é preciso repensar a formação docente numa perspectiva de formar professores reflexivos, o que aponta para a adesão a um projeto humano emancipatório, implicando numa opção política-educacional democrática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27-42.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Selma Garrido Pimenta (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



A INFÂNCIA E A ESCOLA QUILOMBOLA NA REALIDADE MARANHENSE

HERLI DE SOUSA CARVALHO

A INFÂNCIA E A ESCOLA QUILOMBOLA NA REALIDADE MARANHENSE¹

Herli de Sousa Carvalho²

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – herlli@hotmail.com

RESUMO

Abordamos neste trabalho a infância quilombola na realidade maranhense partindo dos pressupostos de que a criança lega um desenvolvimento próprio que permeia pela aprendizagem nos espaços educativos dos quais faz parte diariamente nas comunidades de pertença. A criança quilombola traz em si as possibilidades de concatenar as linguagens que lhes são usuais na comunicação com seus pares. Nesse contexto a prática pedagógica na Educação [Escolar] Quilombola se encontra permeada pelo desejo de que as políticas públicas contribuam com o cuidar e o educar como esteios basilares no relacionamento dos sujeitos da docência e da discência no seio quilombola. Destacaremos: A Educação Escolar Quilombola na legislação brasileira; Palavras embrionárias sobre a escola quilombola; Os resultados e discussões da pesquisa de campo na escola quilombola de infância. As considerações apontam para a vivência singular de crianças sujeitos de direitos como aprendizes de uma educação diferenciada.

Palavras-Chave: Infância. Escola. Crianças negras. Educação Quilombola.

Introdução

Trazemos neste trabalho a justificativa de que é no contexto da Educação Escolar em Comunidades Quilombolas que verificamos a necessidade de ouvir as falas das crianças, principalmente na participação de crianças pequenas na pesquisa científica. O estudo da criança negra passa pela negação da escola nos processos de inclusão e exclusão social, porém, o desenvolvimento cognitivo da criança mostra as diferentes formas de pensar e entender o processo de aprendizagem num lugar aprendente, neste caso, uma escola quilombola em Alcântara/MA.

Da mesma forma, compreender como as crianças quilombolas se posicionam quanto sua cultura na sociedade que lhes é própria, bem como, a infância de

1 Este trabalho faz parte das atividades de um Projeto de Pesquisa e Extensão desenvolvido nas Comunidades Quilombolas de Alcântara – Maranhão, e parte das reflexões adquiridas na construção da tese de doutoramento/UFRN.

2 Professora Adjunta do Curso de Pedagogia no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia/UFMA.

crianças negras que passa pela falta de políticas públicas efetivadas nos sistemas educativos no Maranhão. Assim, como metodologia temos a vivência da abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças nos permitindo perceber suas perspectivas sobre a escola e a Educação [Escolar] Quilombola.

Nesse sentido, os objetivos que elegemos estão centrados em compreender a Escola e a Educação [Escolar] Quilombola pelo viés da legislação, assim como, verificar as Palavras embrionárias sobre a Escola Quilombola Cajueiro, e discutindo Os resultados da pesquisa de campo na escola quilombola de infância, com a visão das crianças, de 4 a 7 anos de idade, sobre a escola que estudam a partir de textos escritos com apoio de desenhos.

1 A Escola e a Educação [Escolar] Quilombola

A escola que se encontra articulada com a comunidade encontra formas de participação lado a lado, cada uma com suas práticas educativas, somando esforços para construir políticas de reconhecimento das diferenças e, acima de tudo, de valorização do sentido das relações de empoderamento. Existe a compreensão da escola nas Comunidades Quilombolas na reflexão estruturada por Cruz e Soares *et al* (2010, p. 100) de que:

A escola neste contexto é lugar, território dentro de territórios. Lugar de vivência da democracia, do conhecimento e das decisões. É centro catalisador de projetos da comunidade com crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma proposta de socialidade, pautada na liberdade e autonomia, no diálogo público, na transparência e nas vivências de práticas educativas articuladas com outras práticas.

Podemos compreender que a escola, através de seus agentes, precisa ter consciência acerca da desconstrução de um único modelo cultural a ser seguido e isso “implica desestabilizar ou mesmo romper com saberes fechados, solidificados e promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, enfatizando aqui, a matriz cultural africana ressignificada no Brasil” (SOARES, 2010, p. 47).

Dessa feita, a cultura africana assume sua função primordial, ao possibilitar que a comunidade e a escola, por meio de uma ação recíproca, se entrelacem em busca do bem comum de seus membros e com essa atitude mantenham os valores ancestrais e se autoafirmam nas construções identitárias e de alteridade que vão, diariamente, ressignificando as práticas pessoais e coletivas na comunidade escolar.

No Brasil, a comunidade foi historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade.

Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade (CHARLOT, 2013, p. 128).

Admitimos, com o autor, a autoridade da escola e da comunidade em se identificarem como lugares de pertencimento e de experiências mútuas articuladas com os fatores endógenos e exógenos intercalados na constituição das relações entre si e na coletividade.

Assim, o processo educativo nas comunidades quilombolas, os conteúdos, a sabedoria, a vida e as riquezas territoriais se fundem em redes de sociabilidade gerando um novo jeito de ser e de viver. Para Cruz e Soares *et al* (2010, p. 12), o lugar é um “componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares, ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas, terão sentido e relevância para os/as alunos/as quilombolas”, pois estarão em consonância com a realidade local e global, de modo que a escola possa cumprir sua função social no seio das múltiplas determinações sociais.

Importante considerar que a implementação da Educação Escolar Quilombola estabelece interconexão com a política dos povos do campo e indígenas, reconhecidos os pontos de intersecção, mas, sem perder as especificidades necessárias para sua efetivação. Assim, ao escrever “Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos”, Arruti (2010, p. 21) destaca:

Quando se fala de educação para quilombolas, trata-se de uma atenção diferenciada para as escolas situadas em territórios quilombolas, mas não de ações para uma escola quilombola diferenciada [...] De um lado, para a inclusão das especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural [...] De outro, com a discussão sobre a formulação de uma política educacional voltada para as comunidades quilombolas.

Inicialmente, temos a conceituação de quilombos enquanto grupos étnico-raciais que se denominam como comunidades rurais e urbanas, lutam pela terra e territorialidade, participam de trajetórias comuns, têm laços de pertencimento e uma história identitária centrada na tradição cultural ancestral. Sendo assim, os quilombolas, entendidos como povos ou comunidades tradicionais, de acordo ao artigo 4º, no inciso IV, são os “ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como

condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica” (BRASIL, 2012).

Retomamos à definição de Educação Escolar Quilombola, conforme preconiza a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), é aquela que acontece no lugar destinado à aprendizagem, seja dentro do território quilombola ou em outra localidade em que se encontra a escola destinada a atender os estudantes que moram em comunidades quilombolas. Quanto à organização da Educação Escolar Quilombola, está latente em cada etapa da Educação Básica de acordo com o artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996), a diferença preconizada no artigo 1º, inciso I, do parágrafo 1º, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) ao acrescentar a necessidade da organização educacional está fundamentada, informada e alimentada:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012).

Esse processo de organização é marcado, substancialmente, por conteúdos peculiares ao jeito de constituição das Comunidades Quilombolas com a herança fortemente caracterizada pela vida coletiva e cooperativa. É um legado que traduz a alma dos quilombolas de tempos ancestrais e da contemporaneidade, moradores e moradoras da zona rural ou zona urbana nos rincões do Brasil.

A Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) assegura que a Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas e deve segundo o artigo 1º, inciso IV, ser ofertada em estabelecimentos localizados “em comunidades reconhecidas, pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas, bem como [...] próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (BRASIL, 2012). Desse modo, essa destinação requer políticas públicas voltadas às ações nas escolas que estão nas áreas de remanescentes de quilombos.

Essa oferta feita pelas instituições educativas destinadas à grande parte da população quilombola traz à tona questionamentos pertinentes à prática de docentes que não são quilombolas e não tiveram nos currículos conteúdos que contribuíssem

para uma formação inicial voltada à temática, principalmente quando a Resolução nº 8, no artigo 7º, inciso XVII, menciona o fato de que estas instituições devem garantir o “direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012).

Entendemos, assim, que essa apropriação se dá com coerência por quem faz parte dessa realidade, não afastando a possibilidade de que pessoas próximas a esse entendimento tenham interesse de efetivar experiências sobre o proposto na referida Resolução. Dessa feita, para se tornar um professor ou professora que atenda aos anseios dessa comunidade se faz necessário o conhecimento acerca da realidade da comunidade quilombola, pois isso viabiliza a elaboração de uma proposta condizente com as demandas da população envolvida. De modo que Cruz e Soares *et al* (2010, p. 12) anunciam:

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades.

Dessa maneira, a elaboração da proposta para essas comunidades carece de ser constantemente ressignificada, uma vez que ao materializarem suas práticas, os professores e professoras conseguem, a partir da interdisciplinaridade, trabalhar conteúdos concretos e contextualizados que possibilitam movimentos de libertação pessoal e coletiva aos aprendentes.

Portanto, as propostas educativas necessitam de interação entre os sujeitos que atuam no espaço com vistas à sua elaboração, execução e avaliação posterior das práticas pedagógicas. Entretanto, muitos profissionais, por não terem uma formação adequada, não acompanham o processo de construção do conhecimento com uma efetiva participação das lideranças e demais pessoas da comunidade.

É fundamental que a proposta político-pedagógico de uma escola comprometida com a temática étnico-racial, volte-se para o fortalecimento de ideias e ações coletivas com o objetivo de valorizar a individualidade, para prevalecer à dignidade humana dando sentido às formas de ser e estar no mundo. Asseverando

igualmente nas escolas, a garantia do trabalho efetivo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394 (1996), com a redação dada pelas Leis nº 10.639 (2003) e nº 11.645 (2008), e na Resolução nº 1 e Parecer nº 3 (2004).

Destacamos também as etapas e as modalidades de Educação Escolar Quilombola, quando no artigo 15 da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual “se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças [...] viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais”. Desta maneira os programas que objetivam elaborar material pedagógico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro e movimentos adequados às faixas etárias e dimensionados, a partir das turmas e número de crianças das instituições, e conforme a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

Para assim, garantir aos estudantes quilombolas uma formação que perpassa as práticas do cuidar, possibilitando-lhes conhecimentos científicos e tradicionais, por meio de um projeto educativo coerente, uma organização escolar com tempos e espaços interdependentes e articulados, bem como, a sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

A oferta do Ensino Fundamental, enquanto dever do Estado como oferta pública e gratuita, é assegurada como direito social e precisa consolidar-se no PPP da escola para aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na Educação Infantil, incluindo a formação ética e a construção da autonomia, através da participação em atividades na área da ciência, tecnologia e cultura das comunidades quilombolas.

Contudo, profissionais da educação necessitam de formação inicial e continuada na temática como sujeitos do processo de aprender, e ao mesmo tempo precisam propiciar meios para que a meta e os objetivos da Educação Escolar Quilombola parte do Plano Municipal de Educação (PME) sejam efetivados aos sujeitos quilombolas.

2 Palavras embrionárias sobre a Escola Quilombola Cajueiro

Propomos-nos inicialmente a compreender o sentido que crianças quilombolas, entre 4 e 7 anos de idade, atribuem, narrativamente, à escola que frequentam, na Comunidade Quilombola do Cajueiro, no município de Alcântara no Estado do Maranhão. Consideramos que a escola é uma instituição que tem uma dimensão funcional pelo modo como se organiza e interage nos segmentos que fazem parte da comunidade escolar e do entorno, mas principalmente uma dimensão cultural ao agregar pessoas de diferentes culturas, e acontece no seu interior às vivências dessas culturas.

A escola quilombola é um lugar aprendente³ onde as crianças têm seus corpos matriculados e estão num espaço concreto de aprendizagem e de relações interpessoais com o mesmo objetivo: aprender a ler o mundo e as letras sob vários primas.

Estamos em face da questão do “lugar aprendente” como cena aberta, em que a expressão de uma inteligência coletiva, diante das transformações do mundo, permite ganhar experiência para produzir um evento do imaginário: a criação de um mundo comum [...] Duas dimensões se encontram, assim, em tensão: o lugar realça uma geometria que permite saber onde estão ou não os objetos que ele contém (coisas e seres); mas também, em uma dimensão relacional, o lugar depende desses mesmos objetos tanto quanto estes dependem dele, numa relação em devir (SCHALLER, 2008, p. 68).

Assim, as especificidades dessa escola, a nosso ver, estão presentes nos rituais administrativos, financeiros, de serviços, e pedagógicos que mesmo semelhantes ao de outras escolas carregam consigo o mito da escola integradora, mais homogênea no fazer educativo, porém, respeitando as singularidades das crianças.

De tal modo o fortalecimento do trabalho coletivo deve ser garantido pela escola que prima pela melhoria da qualidade da educação em que a função da escola garanta o acesso, permanência e sucesso na aprendizagem das crianças alunos e

3 Esta expressão “Lugares Aprendentes” está num texto de Jean-Jacques Schaller (Confira nas Referências) com o sentido de aprender e ensinar. Esse “lugar remete à relação da pessoa com ela própria e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo do eu, como o é de outrem” (SCHALLER, 2008, p. 68).

alunas, seja um espaço de construção de um trabalho interdisciplinar com estratégias articuladas para uma efetiva prática pedagógica humanizada.

Partimos do fato de que as crianças carregam consigo diferentes heranças frutos de séculos de sofrimentos pelo processo escravagista a que foram submetidos ao viverem os horrores e situações dolorosas de sentirem-se objetos ou coisas vendidos como mercadorias, além dos trabalhos forçados para adquirirem e manterem os bens aos senhores, em detrimento do sustento de suas famílias que foram estranguladas ou desfeitas pela classe dominante da época.

Todavia, as crianças trazem consigo também as histórias de lutas ressignificando suas vidas, culturas e tradições de cada povo ou nação que pertenciam graças à criatividade de sobreviverem em manifestações de acomodação, rebelião, insurreição, quilombamento, mortes, mas acima de tudo em manterem viva as chamas de suas essências históricas. E, por último, de resistências alimentadas pelas histórias recontadas diariamente de forma a se sentirem fortalecidos em busca da liberdade sonhada pela força emanada dos antepassados.

Portanto, temos como ações visíveis no *ethos* escolar no cotidiano das crianças quilombolas o jeito singular de recuperarem suas culturas de infância nas formas de expressão da cultura das pessoas mais velhas perpassada pelos ancestrais. Dessa maneira, na Comunidade que residem com os demais pares, as crianças são impregnadas de autonomia para conduzirem suas vidas inspiradas nos familiares ou lideranças, e ao mesmo tempo excluem comportamentos não aceitáveis ou de reprovação do que fazem.

Assim, a escola quilombola bem como as demais escolas públicas são instituições regadas de conceitos da classe para castrá-los nessas vivências do coletivo e bem comum, os subdividem em classes ou turmas com crianças de idades iguais, para aprenderem conteúdos e metodologias iguais às demais escolas do país, que têm fundamentação traduzida em ideologias internacionais, que mais parece às crianças um universo longínquo de suas compreensões. Entretanto, são trabalhadas por ‘profissionais da cidade’ que cultivam ideologias igualmente semelhantes aos dominantes, onde o princípio da individualidade se sobrepõe ao cooperativismo vivenciado na Comunidade.

As crianças quilombolas tanto na escola como no meio social ao entorno vivem as influências do processo de globalização que amplia seus horizontes de

necessidades e sonhos em contraponto com as condições materiais guiadas pela falta de políticas públicas ou efetividade nas já existentes contribuindo para terem uma vida digna.

Viajamos nessa reflexão para apontar que o município de Alcântara neste universo se dimensiona por apresentar a mais alta tecnologia que o país lega, dada à especificidade de construir foguetes espaciais, fato que nos transporta para a compreensão de que há saberes englobante nas áreas específicas de realização desta atividade. Para tanto, os projetos sociais de valorização do patrimônio cultural dos afrodescendentes brasileiros se tornam mais visíveis para dar conta da equidade e respeito às diferenças vividas diariamente nas Comunidades Quilombolas.

Por isso, consideramos neste território as possibilidades das crianças aprenderem conteúdos apropriados que contemple essa realidade, logicamente em parcerias preconizadas pelo poder público. Neste caso, o sistema educativo, via governo municipal em consonância com a construção de uma matriz curricular necessita valorizar essa particularidade das formas de saber contribuindo com uma escola diferenciada e de qualidade científica e social.

Entendemos que tanto o patrimônio cultural construído pelos africanos e seus descendentes quanto o patrimônio espacial em construção pelo governo brasileiro podem interagir através de diálogos e socialização de saberes de cada campo para uma alta produção de conhecimentos intercalada com a compreensão da territorialidade e tecnologia a benefício da vida humana. Em contrapartida nas Comunidades Quilombolas as crianças e seus pares terão inúmeros fatos para socializarem com os “intelectuais do espaço”, e vice-versa, com a garantia de uma aprendizagem contínua e benfeitora para ambos.

Destacamos, entre essas possibilidades, as vivências atitudinais de desenvolvimento sustentável, os valores do cooperativismo e do comunitarismo nas roças de mandioca e na produção da farinha, principais fontes de renda, as ricas manifestações culturais que expressam a energia vital; a corporeidade, a musicalidade, a religiosidade e a circularidade como expressões máximas na constituição de ser pessoa em Terras de Preto, onde a oralidade permeada de ludicidade conduz ao entendimento dos traços de memórias e ancestralidade.

As memórias individuais das crianças sujeitos de direitos alarga a percepção de história de suas Comunidades de pertença, de modo que as memórias sociais,

assim se constituem da junção de cada pensar e testemunhos pessoais e grupais o que se constitui na memória familiar e social de seu tempo e lugar.

Pontuamos que a escola quilombola, núcleo de nossa pesquisa, se diferencia das demais escolas brasileiras pelo fato de viverem nas salas de aula atividades que contribuem na guarda da memória da criança a história e tradição da população negra, onde deixam marcas diferenciadas de verem os acontecimentos da vida e os significados dados para esses momentos.

Podemos conjecturar que talvez o que diferencia a escola da comunidade é que na escola acontecem rituais de competição, de disputa e de individualismo no aprender que pouco se relaciona com o coletivo, enquanto isso na comunidade os rituais de cooperação, de coletividade e sociabilidade no aprender são particularidades relacionais mais visíveis.

3 Os resultados e discussões da pesquisa de campo na escola quilombola de infância

A atividade de escrever ou desenhar sobre a escola que estudam foi proposta em agosto de 2015, como forma de expressão da percepção das crianças em construção sobre a Escola Municipal Cajueiro situada na Comunidade Quilombola Cajueiro I, na gestão do Prof. Mahatma Gandhi⁴. Iremos utilizar nomes de personalidades africanas, quilombolas e afro-brasileiras para nomear docentes e crianças alunos e alunas participantes da pesquisa.

Apresentamos as onze crianças alunos e alunas da Educação Infantil que participaram da pesquisa sendo sete estudantes do Pré I e quatro estudam no Pré II, usando a mesma sala de aula, sob a responsabilidade da docente Dandara⁵ participaram das narrativas por meio de desenhos. Essas crianças são advindas das Comunidades Quilombolas Cajueiro I, Peptal, Só Assim e Espera que estão situadas ao entorno da escola. As crianças demonstraram nos desenhos a percepção que

4 Nome fictício do professor e gestor da Escola que é ainda uma liderança ativa e preocupada com a qualidade de vida de sua comunidade de pertença, assim como uma pessoa atenta aos benefícios necessários ao seu povo negro.

5 Professora que pertence a Comunidade Quilombola Cajueiro I onde se situa a Escola pesquisada.

constroem sobre a escola quilombola em que frequentam.

Observamos que as crianças se representam em três dos desenhos que fizeram. O prédio escolar é apresentado como uma estrutura grande e ampla (por vezes ocupando toda a folha de papel), com portas e janelas, telhado e base. Também três crianças representam algumas árvores, flores e uma estrada fora da escola, e igualmente desenharam alguns objetos no interior da escola, e ambientam os espaços com letras, números, cadeiras e pessoas. Percebemos nos textos a preocupação em colocar os detalhes percebidos na escola, apagam (cinco desenhos), mas, desenharam a mesma representação anterior. Entendemos que é de extrema significância a participação das crianças enquanto sujeitos que sabem expressar as formas de relações estabelecidas na escola como local em que passam grande parte de seus tempos de brincar e estudar sob os cuidados de uma professora quilombola.

Do mesmo modo dez crianças que fazem parte da turma do 1º Ano, sob a responsabilidade da Profª Aqualtune⁶, participaram com seus textos e dizem “tenho seis anos” o que corresponde à mesma idade declarada. As crianças pertencem de residência às Comunidades Só Assim, Peptal, Cajueiro e Ponta Seca, conforme escreve nos textos o nome das Comunidades de onde se deslocam à escola. Todas desenharam a escola e escreveram “minha escola é”. Ao mesmo tempo expressam que gostam da professora e a desenharam de formas variadas, bem como, os demais elementos (escola, professora, transporte), e confessam coletivamente “gosto de estudar”.

Queremos destacar ainda elementos dos desenhos das crianças retratando o que conseguem perceber na escola, são eles: portas, janelas, nuvens, pessoas, sol, pátio, ônibus, motorista, árvores, frutos, pássaros, cadeiras, grades nas portas, quadro de giz coloridos e com letras, coração, flores, borboleta, jardim, professora, mesa com toalha, bolsa, livros, cartazes com números, criança sentada numa cadeira e apagador. A maneira como dispõem esses elementos nos desenhos revelam as percepções do que a escola representa em suas vidas: lugar de aprender, de viver, de segurança, de liberdade e de sonhos.

Um dado comprovado é que mesmo apagando algumas particularidades dos desenhos, as crianças reescrevem da mesma forma, apenas mudam o local, porém o

6 Professora mora na cidade de Alcântara e trabalha na Comunidade Cajueiro com engajamento visível na prática educativa dinâmica com as crianças.

tamanho é idêntico. Os textos seguem uma estética semelhante para todas as crianças, mas cada uma desenha de seu jeito singular, mesmo sendo uma reprodução da fala da professora expressa num roteiro. Portanto, entendemos que embora o texto seja coletivo, foi fragmentado com as percepções, umas com detalhes, outras com os traços de forma mais geral, porém ressaltamos que foram traduzidos em conexão com o desejo das crianças de participarem do processo de pesquisa.

Descrevemos alguns detalhes do que as crianças nos revelam sobre a escola quilombola, como a Clara (2015) que declara “gosto de estudar”. Débora (2015) afirma com ênfase “tenho seis anos e gosto de estudar”. E, igualmente, Emilly e Hellen (2015) também reforçam “gosto de estudar”. De modo que gostar de estudar na escola interfere igualmente no gostar dos agentes do aprender denominados de professores e professoras que ministram aulas. Raphael e Sara (2015) confirmam o que disseram colegas “gosto da professora”, nos mostra a responsabilidade que legam no acompanhamento individual de aprendentes em formação.

Maria Eduarda (2015) diz “Moro na Comunidade Peptal”, Victor (2015) revela “Moro na Comunidade Só Assim”, enquanto Janele e Luiz Filipe (2015) ressaltam “Moro na Comunidade Ponta Seca”, assim as crianças revelam seu lugar de pertencimento: espaços quilombolas. O sentimento de pertença a uma comunidade negra rural quilombola provoca nessas crianças, a partir do espólio de seus antepassados, um jeito de ser próprio e espontâneo de viver suas experiências em conexão com os demais membros da Comunidade primando pelo espírito de coletividade. A criança aluna e aluno que trazem ao menos prova circunstancial de noções de pertencimento muito forte dada sua convivência atenta e curiosa com as manifestações de vida de seu povo negro.

A maioria das crianças assegura que vem de “ônibus escolar eu vou pra escola”. De maneira que se encontra assegurado um direito preconizado na legislação quilombola que reforça o transporte escolar para contribuir no deslocamento das crianças para o local de estudo.

Estas situações de falas escritas asseguram que as crianças tem consciência (ao menos em construção) do lugar da escola em promover duas funções essenciais na educação da infância ‘estudar e brincar’ como elementos de uma só unidade para as crianças.

Considerações

Mesmo que a escola quilombola esteja dentro de uma Comunidade Quilombola, e como tal, acontecem as relações de vivências das crianças, em rituais que não as fazem serem diferentes das demais escolas e comunidades pela natureza que imprimem. De maneira que consideramos também os valores como parte integrante das crianças individualmente, quando se juntam, emanam cargas valorativas de grande expressividade na formação das crianças e seus pares na Comunidade [Educação Quilombola] e na formação de crianças alunos e alunas [Educação Escolar Quilombola] e seus responsáveis com a autoformação continuada.

Observamos que na Comunidade as crianças continuam brincando assim como gostam de ficar com a família e ter a sustentação de suas ações ou simplesmente estar brincando. Entendemos que estudar e brincar são faces de um mesmo jeito de conhecer e estar no mundo quilombola. E, porque não dizer igualmente de crianças de outras etnias e lugares diferenciados culturalmente. Destarte, a brincadeira é um canal de aprendizagem endógena quando enraíza valores e exógena quando se materializa as regras de convivência, e ambas fazem parte da vida humana em todas as dimensões.

Por fim, entendemos que os desdobramentos de uma prática pedagógica na infância inserida na construção da identidade da escola na visão das crianças passa pela compreensão do lugar aprendente como um espaço educativo aliado à Comunidade Quilombola Cajueiro I em estudo.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de janeiro de 1996. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC/SEPP/IR/SECAD,

2003.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 30 out. 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Cassius Marcelus; SOARES, Edimara Gonçalves (Orgs.). *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba, PR: SEED, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Herli de Sousa Carvalho. *No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão*. Natal/RN: UFRN, 2016. 250 fls. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação/PPGED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOARES, Edimara Gonçalves. Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010.



A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

DIJAN LEAL DE SOUSA
ELOÍZA MARINHO DOS SANTOS

A MEDIAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Dijan Leal de SOUSA (UFMA)¹

Eloiza Marinho dos SANTOS (UFMA)²

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre a gênese da construção das funções psicológicas superiores, nos indivíduos, configurou-se em um dos desafios das pesquisas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural, especificamente pelo seu idealizador, Vigotski. A busca de Vigotski pela compreensão da relação entre interação social, através do processo de mediação, e a construção das funções psicológicas superiores dos indivíduos lhe renderam mais de 200 trabalhos na área. No Brasil, a divulgação das obras bibliográficas que tratam desta teoria psicológica, somente, ocorreu a partir dos anos 70, e de forma muito lenta.

Vigotski (1991) em sua teoria psicológica trata da importância da interação dos indivíduos para a apreensão de novos significados e, conseqüentemente no desenvolvimento de novas funções psicológicas responsáveis pela aprendizagem, enfatizando a mediação como categoria imprescindível para o desenvolvimento dessas funções, denominadas de funções psicológicas superiores dos indivíduos. No entanto, conhecer e compreender os fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski, dentre os quais enfatizamos aqui funções psicológicas superiores e mediação, ainda constitui-se um grande desafio para a maioria dos educadores brasileiros.

A partir do exposto, busca-se nesse artigo apresentar os princípios da psicologia histórico-cultural, enfatizando a categoria da mediação, considerada fundamental, segundo Vigotski, para compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressalta-se a importância da apreensão da categoria me-

1 Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação. dijan@globocom

2 Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação. eloped.sup@gmail.com

dição como processo fundamental, por educadores que buscam na concepção teórica de Vigotski os fundamentos para suas práticas cotidianas.

Este artigo foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico, onde se buscou referências que abordam a temática a qual se pretende explicar e também a partir de uma pesquisa campo, com a utilização de entrevista semiestruturada, realizada com 03 professoras, egressas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que atuam na rede pública municipal de Imperatriz/MA de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando investigar qual concepção as professoras possuem sobre a categoria da Mediação, bem como a relação dessa categoria de estudo com os conhecimentos adquiridos durante a formação no PROFA. As entrevistadas foram identificadas pelas iniciais maiúsculas do nome e sobrenome, como forma de garantir o anonimato das mesmas.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: origens e fundamentos

A Psicologia Histórico-Cultural é resultado das pesquisas de vários psicólogos russos, como: Leontiev, Lúria, Galperin, Elkonin, Davidov, dentre outros pesquisadores. No entanto, o principal representante é Vigotski, que logo se tornou o líder do grupo de jovens psicólogos russos e, em particular passou a ser considerado líder intelectual de Lúria, que durante a sua vida, direcionou seus estudos e pesquisas a partir das grandes linhas e hipóteses formuladas por Vigotski.

A psicologia sócio-histórica de Vigotsky teve início com sua chegada em Moscou no ano de 1924 e com seu ingresso no Instituto de Psicologia de Moscou, onde juntamente com Lúria e Leontiev formaram um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhavam num clima de grande idealismo, efervescência intelectual e numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava a solução para os prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. (CARVALHO, 2002, p. 101)

Para Vigotski, a cultura e a história são elementos imprescindíveis para compreender o psiquismo, bem como a subjetividade dos indivíduos. Dessa forma,

se contrapõe à psicologia conservadora e positivista, que valida os estudos psicológicos, somente, por meio de pesquisas de laboratório, dissociadas do mundo real, ou seja, do contexto real dos indivíduos.

O desafio da psicologia histórico-cultural era ir além do que tinha alcançado a psicologia mundial até então; elaborada pelo grupo de psicólogos russos, liderado por Vigotski, essa teoria psicológica consistia, segundo Vigotski apud Rego “em caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (2004, p. 38). Ou seja, buscava-se a compreensão de como os indivíduos evoluem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são consideradas por Rego (1994) funções mentais sofisticadas e tipicamente humanas, como, por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Essas funções, segundo a psicologia de Vigotski, não são inatas, mas sim adquiridas a partir da interação social dos indivíduos. Sobre a origem das funções psicológicas superiores, Vigotski acrescenta: “Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. (1991, p.64)

Ao contrário das funções psicológicas superiores, as funções psicológicas elementares são consideradas inatas e biologicamente herdadas; referem-se às reações automáticas e ações reflexas; estão presentes nos animais e em crianças pequenas; e servem de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski considerava que um indivíduo, possuidor de uma estrutura psicológica, deve ser estudado na sua totalidade e que o contexto social e, especificamente, os elementos culturais desse contexto podem revelar muito sobre os elementos psíquicos formados por esse indivíduo. Sendo assim, os aspectos cultural e histórico relacionam-se diretamente à forma de organização de uma sociedade, e à formação dos processos psíquicos dos indivíduos que a constituem, pois os indivíduos, desde o nascimento, vão recebendo informações historicamente acumuladas pela família e mais tarde no convívio com o grupo social ao qual pertencem.

A partir do processo de acumulação de informações sociais, através da mediação, as crianças irão suprimindo aos poucos a herança biológica para incorporar uma herança cultural, que será responsável por uma nova forma de atribuir

significados ao mundo. Sobre esse processo de incorporação da herança cultural pelos indivíduos, Vigotski et. al, ressalta:

Os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. É através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (1994, p.27)

O aspecto cultural, segundo Luria (1994), envolve os meios socialmente estruturados pelos quais uma determinada sociedade organiza as tarefas que a criança, durante o seu desenvolvimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que esta dispõe para realizar determinadas atividades.

Sobre a importância da apropriação cultural para os indivíduos, Facci (2004, p209) comenta: “É a apropriação da cultura humana que leva o indivíduo a pensar de uma forma humana, pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural”.

O modo de vestir-se, de alimentar-se e de se comportar em determinados ambientes sociais, por exemplo, pode variar de uma cultura para outra. E, de acordo com o meio social em que está inserido, o indivíduo internalizará determinada postura, que é considerada natural em seu meio, mas que pode provocar estranheza em indivíduos de um meio distinto. Diferentes culturas implicam, portanto, diferentes formas de pensamento e, conseqüentemente, de comportamentos por parte de seus integrantes.

A importância do grupo social é o motivo pelo qual a psicologia idealizada por Vigotski e seu grupo, buscava priorizar os aspectos social, histórico e cultural, passando a ser denominada de cultural, histórica e instrumental. Cada um desses aspectos era visto pelo psicólogo russo como uma maneira de compreender a formação e o desenvolvimento da estrutura psicológica dos seres humanos. Desta forma, segundo Duarte (2004), Vigotski passa a utilizar em seus estudos uma abordagem historicizadora do psiquismo humano. Justificando o uso dos termos cultural, histórico e instrumental, Vigotski et. al. esclarece:

Nos primeiros anos de nosso trabalho em colaboração, nossa posição teórica não contou nem com grande compreen-

são, nem com muito entusiasmo. As pessoas perguntavam: ‘ Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos’. (1994, p. 33)

A partir dessa nova forma de estudar o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, Vigotski, ligado mais diretamente a Luria e Leontiev, passou a pesquisar a constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos, bem como as modificações dessas funções durante o desenvolvimento dos indivíduos.

3. A MEDIAÇÃO: concepção das professoras

A pesquisa de campo foi realizada com professoras egressas do Programa de Formação de professores Alfabetizadores - PROFA. Esse programa foi idealizado pelo governo federal, sendo lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) e implantado em Imperatriz/MA em 2001. O objetivo do PROFA era a formação de professores alfabetizadores da rede pública, tendo com base conhecimentos desenvolvidos pela psicolinguística e sociolinguística. Nessa perspectiva apresentava fundamentos da concepção construtivista, sendo em alguns momentos trabalhadas questões relacionadas à interação social dos alunos para desenvolvimento de novas aprendizagens, bem como a função da mediação pelo professor.

Segundo as pesquisas de Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos depende de uma estrutura fisiológica determinada biologicamente, mas principalmente de um ambiente social que favoreça o acesso à história e à cultura de uma determinada sociedade. Para nos tornarmos seres humanos, segundo Rego (1994, p.58) “é necessário ter acesso a um ambiente social e interagir com outras pessoas”. Sobre a importância das interações sociais, Rego ainda acrescenta:

Vigotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais

significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância. (1994, p.56).

Na perspectiva da interação, a mediação constitui uma das categorias fundamentais utilizadas pela psicologia histórico-cultural de Vigotski, pelo que merece ser estudada por aqueles que almejam compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos a partir do contato com o meio e com os demais indivíduos. É comum a teoria de Vigotski estar associada à interação social dos indivíduos, mas pouco se fala sobre como ocorre esse processo, e qual a importância da mediação para que esse processo aconteça.

A palavra mediação aparece, muitas vezes, nas respostas das professoras egressas do PROFA. A partir desse indício buscou-se investigar se havia alguma relação com a teoria histórico cultural, que nos apresenta a categoria da mediação, como um de seus fundamentos.

Nas falas das professoras entrevistadas, egressas do PROFA, percebe-se alguns indícios sobre a compreensão das mesmas sobre a concepção construtivista do programa, bem como a relação entre essa concepção com a categoria da mediação, ressaltando sua importância para o processo de aprendizagem. Vale enfatizar que, apesar de citarem a categoria mediação, em nenhum momento, as entrevistadas a relacionam com Vigotski, o teórico que a fundamenta. Analisamos esse fato como confirmação de que a proposta desenvolvida pelo programa foi pautada, basicamente, na concepção construtivista Piagetiana, embora termos como interação social e mediação, apareçam bastante nos textos trabalhados pelo programa e consequentemente na fala das professoras, conforme segue abaixo.

Sim, considero a proposta do PROFA construtivista, porque buscou trabalhar a partir do que o aluno já sabe, colocando **o professor como mediador** do processo de aprendizagem, orientava o professor a não dar nada pronto para o aluno, para que o aluno fosse levado a construir. (Professora C.R.S.V.)

No construtivismo o aluno não deve receber o conhecimento pronto e acabado, no construtivismo o aluno passa a ser

o centro do conhecimento, ele vai construir, o professor vai ser somente um **mediador**. (Professora E.B.S.)

Olha, se construtivismo for levar o aluno a pensar, a construir, eu acho que a proposta do PROFA tinha um pouco disto, a proposta levava o professor a trabalhar dessa forma. Primeiro um dos elementos construtivistas consiste em o professor não dar pronto o conhecimento. O **professor deve mediar** o aluno na construção do seu conhecimento, isso era orientado na proposta do PROFA através das intervenções que levassem à problematização e que o aluno fosse obrigado a pensar. Por essas questões eu considero a proposta do PROFA construtivista. (Professora M.G.B.B.)

Pela fala das professoras, pode-se constatar que, mesmo superficialmente, alguns elementos da concepção vigotskiana são conhecidos pelas mesmas, como a função da mediação no processo educativo, entretanto as mesmas relacionam a mediação, ou função do professor mediador, com o construtivismo e não a relacionam com a Psicologia Histórica Cultural. Ressaltamos que apesar do relativo domínio conceitual, apresentado pelas entrevistadas, não há constatação se essa compreensão teórica é concretizada nas ações das professoras.

Na concepção das professoras entrevistadas, mediador é aquele professor que não dá tudo pronto para os alunos, e sim aquele que orienta para que eles mesmos busquem e construam o conhecimento. Ressaltando que o que se percebe na fala das mesmas é uma síntese do pensamento Piagetiano como o pensamento Vigotskiano. Na fala das professoras, fica evidente que mediar vem a ser a ação desenvolvida pelo professor que leve o aluno a pensar, a refletir sobre suas ideias acerca de determinado conteúdo. Segundo Vigotski (1991), mediar significa muito mais que isso, a mediação deve possibilitar aos indivíduos a internalização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento intelectual desses indivíduos e permitindo que eles desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, a mediação é um processo intencional e planejado de transmissão de elementos culturais a outros indivíduos; é promover a interação do indivíduo com o seu meio social, apresentando-lhe um mundo de significados, que possibilitará o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Para a psicologia histórico-cultural, não é necessário somente que o indivíduo esteja imerso em uma determinada sociedade. É através da mediação entre os indivíduos, que eles apreendem e assimilam o mundo à sua volta, interagindo com os adultos ou com outros indivíduos mais experientes. Por meio desse processo de mediação social, ocorre o que Vigotski denomina de transformação do homem, de ser biológico em ser humano.

Por meio do processo de mediação, o indivíduo mais experiente vai apresentando ao outro suas impressões subjetivas de mundo, que foram construídas historicamente, portanto impregnadas de significações sociais e culturais. Essas informações, conseqüentemente, também sofrerão modificações para o indivíduo que as recebe, fato que constitui um processo constante de reelaboração de significações, e é esse processo que vai garantir a individualidade dos seres humanos. Sobre a importância da mediação para apropriação de novos significados, Carvalho, esclarece:

Para a Psicologia Sócio-histórica, a mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Esta categoria tem estatuto de alicerce para todos os postulados da teoria sócio-histórica, ocupando lugar de conceito básico. (2002, p. 112)

Para que ocorra o processo de mediação, a linguagem apresenta-se como elemento fundamental. É pela linguagem que os indivíduos mais experientes apresentam às crianças um mundo de significados, construídos historicamente e determinados culturalmente por uma sociedade. Dessa forma, a linguagem, como elemento mediador, contribui na formação das funções psicológicas superiores no indivíduo. De acordo com Souza, et al.:

A idéia de mediação é central na teoria de Vigotski. Essa mediação é feita pela linguagem, condição essencial para capacitar uma criança a representar mentalmente objetos, situações – enfim, fenômenos do mundo. Pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações. [...] A linguagem é o instrumento básico que possibilita às pessoas entrar em contato com o objeto de conhecimento, possibilitando o próprio pensar. (2004, p. 134)

Mediação, segundo a escola psicológica de Vigotski, compreende um processo de constantes intervenções de indivíduos mais experientes em relação a indivíduos menos experientes. Como resultado, vão se formando funções psicológicas cada vez mais complexas, até o ponto em que o indivíduo avança na construção de seu psiquismo, alcançando sua autonomia psicológica. Nas palavras de Rego:

Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (1994, p.61)

Segundo Rego (1994), para atingir o estágio de autonomia psicológica, o indivíduo passa primeiramente pelo processo de mediação, ou regulação intersicológica, no qual depende das informações que lhe são passadas por indivíduos mais experientes, para depois passar por um processo independente ou regulação intrapsicológica. Nesse estágio, caracterizado por uma autonomia psicológica, o indivíduo reconstrói as informações recebidas e organiza seus processos psicológicos próprios. Ou seja, a partir das experiências propiciadas pela mediação com os outros, o indivíduo forja sua individualidade.

Vigotski (1994) relata a importância da mediação do indivíduo com o mundo e das interações com os demais indivíduos para a interiorização das informações do meio. E acrescenta: “É através dessa interiorização dos meios e operações das informações, meios esses historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (1994, p.27).

Segundo Fontana (2005), a formação de conceitos e abstrações depende das possibilidades que os indivíduos têm de, através de interações mediadas, apropriarem-se do conhecimento historicamente desenvolvido. Dessa maneira, indivíduos que vivem em sociedades socioeconômicas e culturalmente distintas passam por processos mediadores distintos, o que influencia na formação de suas funções psicológicas superiores. No entanto, isso não os caracteriza como seres biológica-

mente inferiores ou superiores, pois eles se desenvolveram a partir de uma cultura própria, e não superior ou inferior.

Em relação à função da mediação para o desenvolvimento do psiquismo humano, pode-se afirmar que é através da interação mediada com os demais indivíduos, e da internalização das informações, subjetivamente, que o indivíduo transcende das funções psicológicas elementares, que são biologicamente herdadas, para as funções psicológicas superiores, que são historicamente construídas, como a consciência, por exemplo. As funções psicológicas superiores apresentam-se, portanto, como características exclusivas dos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos a cerca da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski, percebe-se a partir desse trabalho, ainda encontram-se em processo embrionário de desenvolvimento para, a maioria, dos educadores brasileiros. Apesar de as entrevistadas citarem elementos que constituem princípios que fundamentam essa teoria, a compreensão desses princípios não aparece relacionada ao seu idealizador teórico, fato que nos demonstra um conhecimento teórico frágil, que dificilmente pode se transformar em uma prática metodológica consciente.

Consideramos que a função da cultura e da história, bem como a importância das interações sociais, não pode ser dissociada do processo de mediação, e que somente uma compreensão desses elementos como propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem, pode elevar o nível de funções psicológicas dos indivíduos, de inferiores para superiores, uma vez que a mera transmissão passiva de conhecimento, segundo a teoria de Vigotski, não gera a produção de processos mentais, nesse caso o que ocorre é apenas uma simples exposição de informações. A ação do professor mediador, a partir da teoria histórico cultural, deve ser a de intervir no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus alunos, proporcionando novas aprendizagens e principalmente formando indivíduos críticos e emancipados socialmente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Diana Maria Arruda. **Concepções de construtivismo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís-MA**. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) São Luís, UFMA 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

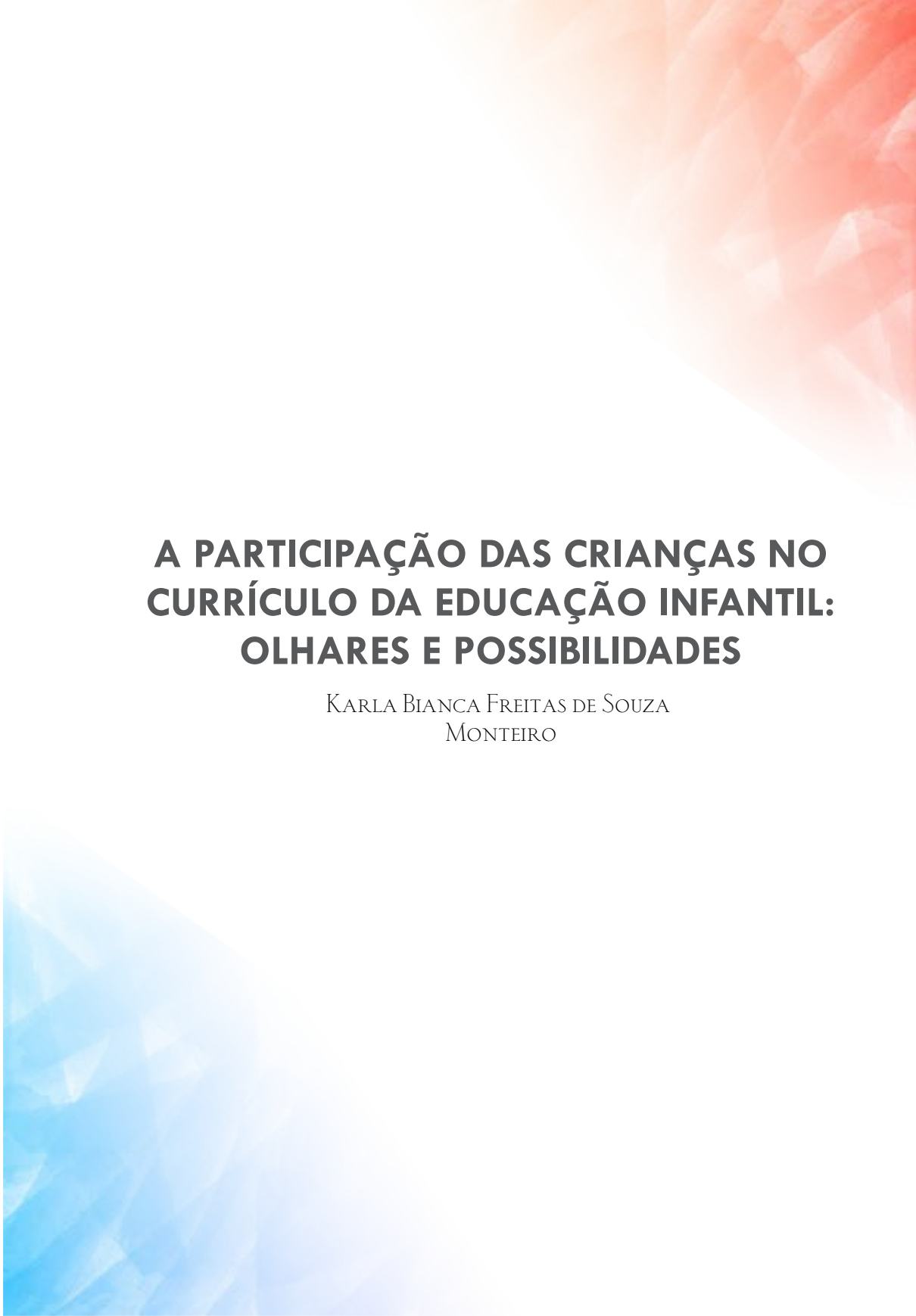
FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SOUZA, Ana Maria Martins de Souza, et al. **A Mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: editora Senac, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed.1991.

_____, Lev Semenovich, et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1994.



A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E POSSIBILIDADES

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA
MONTEIRO

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E POSSIBILIDADES¹

Karla Bianca Freitas de Souza MONTEIRO (UFMA)²

RESUMO

Na perspectiva de compreender as possibilidades de participação das crianças, na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz - MA, o presente trabalho baseia-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado na Sociologia da Infância (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008) e Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados a observação do cotidiano e escuta das crianças por meio de histórias para completar. Os dados revelam que a participação das crianças no currículo é bastante limitada pois, são muitas as imposições e relações de poder que as segregam e colocam-lhes em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino.

Palavras - chave: Educação infantil. Currículo. Participação.

1. Introdução

No âmbito da educação infantil, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade. O fato de a própria legislação brasileira, tais como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 reconhecerem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, torna-se o primei-

1 Este trabalho é um recorte de minha tese de doutorado, que tem como título: Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão.

2 Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação. karlabianca@ufma.br.

ro passo para que o Estado assuma efetivamente sua real responsabilidade com a criança pequena respondendo a uma demanda social historicamente marginalizada do contexto educacional de qualidade.

Desse modo, o currículo pode ser entendido como o conjunto de experiências vivenciadas e praticadas no cotidiano escolar, bem como os registros e documentos que direta ou indiretamente norteiam a prática pedagógica. Mas como garantir que essas experiências se concretizem em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades infantis? Inicialmente, exige uma compreensão da criança como sujeito do processo educativo, o que implica em considerar que “[...] ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

Em face dessas importantes reflexões, cabe questionar: Que espaço a criança vem ocupando no cenário da educação infantil, mais especificamente nas decisões curriculares diante do conjunto de atores sociais inseridos nesse contexto? Sem dúvida a criança não tem sido reconhecida como sujeito competente para participar com voz e vez nas decisões pedagógicas, isto é, também tem sido ignorada pela Pedagogia.

Neste cenário, o presente trabalho se propõe a refletir acerca dos estudos que permitem fazer a defesa da criança como ator social e que, portanto, constrói sua socialização na interlocução com seus pares e os adultos que o cercam. Além disso, propõe-se a analisar as percepções das crianças sobre o currículo, bem como, suas diferentes formas de participação no cotidiano da creche. Ao discutir o ponto de vista das crianças, coloca-se em evidência a crença de que a criança pode assumir uma postura ativa e produtiva no currículo da instituição de educação infantil, caso encontre em suas relações com os adultos um espaço fértil para a escuta e o diálogo.

De caráter qualitativo, na pesquisa foram adotadas as seguintes técnicas de construção de dados: observação participante e escuta das crianças por meio de histórias para completar. É oportuno destacar que apesar da pesquisa ter dado voz a todos os sujeitos do processo educativo (crianças, professoras, coordenadora, diretora e famílias), nesse texto, o foco está na criança e seus possíveis espaços de participação no currículo.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Os aportes teóricos que deram sustentação a todo o trabalho investigativo baseiam-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado na **Sociologia da Infância**, a partir da qual foi possível refletir sobre a **infância** como categoria genérica na qual estão inseridas crianças concretas, resultado de construções sociais, que são atores sociais com voz e produtores de cultura (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008); na **Pedagogia da Infância**, tendo como eixo principal a **participação** que se constitui como a organização de espaços e tempos no qual os diferentes sujeitos do processo educativo dialogam, interagem e convivem em um clima de permanente colaboração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Os estudos sobre a criança que já estão consolidados, mas não efetivamente consumados e concluídos, constituem um campo fértil no qual reside a Sociologia da Infância, área científica que pertence tanto à Sociologia, como também a um campo interdisciplinar de estudos acerca da infância. Para diferenciar tais campos, é possível dizer que enquanto os Estudos da Infância são caracterizados pelo diálogo com a Economia, a Política, a Educação, a Psicologia e também com a Sociologia; a Sociologia da Infância, especificamente, é uma área de estudo de âmbito sociológico cujo objeto de análise são as crianças e suas infâncias. Com o desafio de ressignificar a infância, na qual estão crianças concretas e contextualizadas, a Sociologia da Infância propõe um novo modo de conceber a criança e a infância, compreendendo a criança como ator social e parte integrante da estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, a infância é construída sócio-historicamente e as crianças são encaradas como sujeitos competentes.

Outro importante campo teórico em construção é o da Pedagogia da Infância, que vem se consolidando como espaço profícuo de reflexão sobre as crianças de zero a seis anos e tem se preocupado em dar visibilidade às diversas possibilidades de participação das crianças no contexto da educação infantil. Nesse cenário, situa-se a Pedagogia da Participação, como forma de compreender o papel ativo da criança no transcurso da prática pedagógica, rompendo com as pedagogias transmissivas e valorizando a plena participação da criança na construção da aprendizagem.

A Pedagogia da Infância, abordagem com base socioconstrutivista, privilegia a participação da criança, considerada competente e criativa. Assim, tenho como principal colaboração os estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho que defendem uma Pedagogia da Infância centrada na criança e que tem como foco a participação. Tal concepção ajuda a refletir sobre o currículo da educação infantil na medida em que problematiza o cotidiano da prática pedagógica desafiando a Pedagogia a desconstruir modelos historicamente conhecidos baseados na simples transmissão do conhecimento. Assim, a partir da reorganização de rotinas, tempos e espaços, a ação docente pode ser ressignificada construindo um processo interativo no qual os sujeitos encontram um terreno fértil para a participação.

Dessa maneira, tanto a Sociologia da Infância quanto a Pedagogia da Infância ajudam a construir uma concepção de criança como produtora de cultura, e construtora do seu mundo, capaz de participar ativamente no cotidiano da prática pedagógica. Portanto, assim como os adultos, as crianças produzem experiências, sentidos e interpretações que merecem ser consideradas e inseridas no currículo da educação infantil.

A ideia de criança como sujeito não é e nunca foi consenso entre professores e professoras e, ao longo da história, muitas foram as compreensões acerca da ideia de criança e infância que nortearam as práticas educacionais. Para Charlot (1983), a ideia de criança que fundamentou a Pedagogia esteve centrada em uma imagem marcada por contradições da natureza infantil. Nesse sentido, o autor explicita que é possível resumir tais contradições em quatro fórmulas: “[...] a criança inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (CHARLOT, 1983, p. 101). Portanto, as crianças apresentam características diversas que por sua vez não se restringem a uma condição biológica, tampouco somente ao meio social. Nesse processo, a relação entre adultos e crianças é considerada bilateral, pois ora atendem às necessidades das crianças, ora estão em sintonia como os interesses dos adultos.

Refletindo sobre como a Pedagogia e os currículos têm pensado a infância, Arroyo (2011) alerta para o fato de que na medida em que a infância real é colocada como o foco, considerando suas peculiaridades, “[...] as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com as especificidades das formas de se viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gêne-

ro, campo, cidade, periferias” (ARROYO, 2011, p. 195). Nesse sentido, pensar o currículo para a educação infantil implica em colocar a criança como o centro da reflexão, discutindo os modos como ela foi vista e pensada e de que maneira a Pedagogia se apropria dessa literatura para construir sua concepção acerca das crianças e das infâncias.

A partir do referencial teórico esboçado e na perspectiva de dar voz às crianças sujeitos da pesquisa, adotei como estratégia metodológica, as “Histórias para Completar”, inspirada nas *Histoires à Complèter* de Madeleine B. Thomas. Tal escolha se deve ao fato de que, conforme as experiências de Cruz (2006, p. 180-181), essas histórias são “[...] utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche”. Além disso, tratando-se de crianças pequenas, três e quatro anos, as histórias são, sem dúvida, excelente estímulo para a oralização. Assim, foi contado o início de algumas histórias e solicitado às crianças que lhes dessem continuidade. As histórias elaboradas tiveram como temática central a expressão das crianças e as possibilidades de escuta pela professora. O trabalho com histórias faz surgir “[...] um discurso em que emergem a caracterização de sujeitos, o teor das relações entre eles, o julgamento da ação do outro, enfim, um discurso que revela a própria constituição da subjetividade da criança, dos padrões de socialização aos quais ela está exposta” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 110). Desse modo, as crianças puderam expressar suas vivências, experiências e de que maneira estão presentes na prática pedagógica da instituição.

3. Resultados/discussões

Com o propósito de alcançar o objetivo traçado, inicialmente optei por trazer para o debate a relação entre as crianças e as professoras, buscando caracterizar a tônica de poder estabelecida em cada turma, as experiências que influenciam o currículo, bem como as possibilidades de participação dos sujeitos da prática pedagógica. Nesse sentido, questiono: Como se estabelecem as relações de poder? Como as demandas das crianças são reconhecidas? Como elas participam do processo educativo? Tais questões são orientadoras, uma vez que as práticas que levam em consideração a participação das crianças – nas quais elas possam ser

consultadas, “[...] possam expressar suas interpretações e opiniões, [e] ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico” (BRASIL, 2009, p. 62), tornando a criança sujeito do ato pedagógico. As práticas fundadas no respeito às peculiaridades infantis e suas singularidades apresentam elementos essenciais na efetivação do currículo da educação infantil.

3.1 Um olhar sobre a prática docente

Após a análise do conjunto de transcrições do caderno de campo, fruto das observações nas turmas do **maternal** e do **1º período**, foi possível perceber que haveria muitas oportunidades para o reconhecimento das crianças como sujeitos em suas demandas e possibilidades para a participação. Entretanto, isso quase sempre não se concretiza na prática pedagógica da instituição. Na verdade, são escassos os momentos em que os sentimentos, saberes e experiências são considerados e que há possibilidades de escolhas e tomadas de decisões. O respeito às necessidades e peculiaridades das crianças não é a tônica da rotina, tampouco das atividades oferecidas. É possível supor que nas relações de poder estabelecidas entre crianças e professoras, há uma espécie de “subordinação” da criança em relação às professoras, que dirigem os momentos conforme seus interesses (CORSAIRO, 2011).

Em se tratando das crianças, as oportunidades de escolha, participação, expressão de sentimentos e opiniões ocorrem somente quando as professoras permitem, quando consideram isso conveniente. Isso foi claramente percebido na análise dos momentos de chegada, roda de conversa e nas atividades com o livro didático. Para Sarmiento (2008), esse tipo de comportamento é marcado pela “subalternidade da infância”, dada a “invisibilidade” das crianças no que se refere aos plenos direitos de participação. Por outro lado, o recreio foi a atividade mais significativa, na qual livremente as crianças exercitaram a imaginação, o movimento e a liberdade de aprender sem a direção da professora.

Com relação ao atendimento das demandas das crianças, foi possível observar que quase sempre elas não são reconhecidas. Isso se expressa na roda de conversa tanto do maternal quanto do 1º período que é geralmente marcada pela exposição de conteúdos por parte da professora. Entretanto, em alguns momentos, há a tentativa de se estabelecer um diálogo tanto por iniciativa das professoras, quanto das crianças. No **maternal**, a agitação das crianças associada à ineficiência metodológica da professora dificulta a troca de ideias, tornando a roda, geralmente, um momento conflituoso e pouco prazeroso. Contudo, foi possível perceber que existe ali possibilidade de um rico diálogo, quando a professora se dispõe a ouvir as crianças e apresenta as condições favoráveis. No **1º período**, é comum a conversa diária na rodinha, porém, ao que parece, a professora nem sempre aproveita a riqueza das falas das crianças. Ainda assim, sempre que possível, as crianças falam e compartilham seus saberes e experiências.

No que tange às escolhas e tomadas de decisões, em ambas as turmas, as crianças escolhem apenas as músicas que querem cantar na rodinha e brincadeiras que desejam realizar durante o recreio. De maneira geral, não foi possível observar muitas oportunidades para a escolha de alguma atividade, ou para opinar sobre o trabalho pedagógico. Em geral, os posicionamentos contra ou a recusa na execução de alguma atividade ou decisão tomada pela professora quase sempre são interpretados como birra e tratados como indisciplina. Portanto, a participação das crianças no processo educativo é ínfima. Talvez a imagem que as professoras tenham das crianças não seja a de sujeitos de direitos que precisam ser ouvidos e considerados em suas demandas e, por consequência, competentes para contribuir na dinâmica do trabalho pedagógico (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011).

3.2 O olhar das crianças

A primeira história para completar contada para as crianças, teve como tema central a valorização dos saberes e curiosidades da criança. A história seguinte tratou de uma situação de não participação da criança. A terceira história para completar tratou da possibilidade de participação/escolha das crianças.

Após a análise das falas dos grupos de crianças do maternal e do 1º período a partir das histórias para completar, foi possível perceber que as crianças

têm opiniões bastante parecidas quanto às possibilidades de participação, escolha e não participação no cotidiano da creche. Há, porém, especificidades que decorrem tanto das características das próprias crianças e de seu desenvolvimento, quanto da postura/atuação de cada professora.

Inicialmente, é possível supor que em ambas as turmas há uma clara possibilidade de participação das crianças. Entretanto, chama a atenção o fato de que a participação está condicionada à decisão das professoras, pois embora permitam que a personagem conte a história (história 1), isso acontece ou porque elas agiram adequadamente (levantando a mão) ou quando é de interesse da própria professora (que aplaude) expressando valorização. Se considerarmos que conforme Oliveira–Formosinho (2007), os aspectos centrais de uma Pedagogia da participação consistem na “observação, escuta e negociação”, fica evidente nas falas das crianças que a participação no cotidiano da prática educativa pode, sim, ocorrer, mas não como valorização dos desejos e saberes das crianças e, sim, quando for de interesse das professoras.

Outro ponto relevante nas duas turmas é que quando solicitadas a escolher o que gostariam de fazer na creche, a ideia é muito bem-vinda. Isso parece indicar que as crianças têm o desejo de opinar e poderiam contribuir no planejamento ou tomada de decisões na turma. Contudo, as sugestões dadas parecem estar intimamente ligadas às rotinas diárias da creche. Ao que tudo indica, mais uma vez surge a perspectiva da autonomia infantil. Entretanto, se as crianças não têm o hábito de escolher e decidir sobre os aspectos que lhes são pertinentes, muito provavelmente vão reproduzir as falas dos adultos. Ainda assim, elas sentem-se encorajadas a se posicionarem de alguma maneira diante da realidade que lhes é imposta. Importa considerar que a autonomia objeto da história é um longo processo construído desde a infância em suas relações com o mundo físico e social que culmina na formação da identidade. Portanto, oferecer à criança o espaço para a vivência de experiências diversas e encorajá-la na realização de tarefas e possibilidades de escolha e tomada de decisão pode contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento da autonomia (FORTUNATI, 2009).

Também chama a atenção a importância conferida às atividades com o livro didático. Nos dois casos é provável que as crianças sejam influenciadas pelas professoras e/ou famílias acerca da própria função da educação infantil e transfe-

rem para a pesquisadora a expectativa que percebem nesses adultos significativos e, por isso, ao invés de inicialmente apontarem suas preferências (atividades próprias do universo infantil), mencionam as atividades didático-pedagógicas requeridas pelas professoras. Isso não significa dizer que as crianças não possuam desejos e necessidades específicas, ao contrário, elas deixam muito claro o que gostariam de fazer na creche/escola, sendo o brincar e o contar histórias, as principais atividades.

Não é à toa que as crianças valorizam o brincar na creche, já que é consenso entre os teóricos da infância, a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Ao que tudo indica, o espaço externo configura-se como a única oportunidade para a liberdade do corpo, do pensamento e da expressão. Talvez o momento do recreio seja um espaço privilegiado para as crianças, pois podem sair da sala e brincar livremente sem a intervenção do adulto. Assim, a atividade torna-se livre e criativa, pois não está centrada nos interesses da professora, mas na livre intenção da criança. A brincadeira é uma atividade que possibilita a socialização da criança e a consequente formação do indivíduo social, por meio da apropriação de códigos culturais (BROUGÈRE, 2008). Dessa maneira, brincando, a criança se relaciona com o mundo e constrói experiências autônomas e de convívio social. Nessa perspectiva, o brincar deveria ser o ponto de partida na organização e no planejamento das atividades na educação infantil.

Quanto à não participação (tema da história 2), na perspectiva das crianças, a responsabilidade não é da professora; na verdade, o motivo da não permissão é atribuído à própria criança. No grupo do maternal, a disciplina/comportamento da criança “ela não ficou quieta” é determinante para a possibilidade de participação, já com as crianças do 1º período, a não permissão deve-se ao fato de que é papel da professora a contação de histórias, às crianças cabe “calar a boca” e ouvir. Ambos reforçam o pressuposto inicial de que a participação só acontece mediante a convivência da professora.

Diante da não permissão, é interessante notar que há uma grande diferença entre as turmas com relação à postura das professoras. No maternal, as falas nos remetem à ideia de que elas apresentam dificuldades de assimilar a perspectiva centralizadora que permeia o trabalho docente e resistem, tendo seus interesses confrontados com os da professora. Chegam a sugerir sair da escola e recorrem à família quando seus desejos não são respeitados. Já as crianças do 1º período pare-

cem assimilar melhor as normas e regras previstas na rotina.

Por meio da perspectiva walloniana, é possível entender esse comportamento na criança aos três anos, uma vez que, na construção de sua identidade, estão no estágio do personalismo e, nesse contexto, a definição do próprio eu é inevitavelmente marcada por oposição ao adulto com vistas à autoafirmação. Isso faz com que a criança tente impor sua forma de ver o mundo na tentativa de demarcar seu espaço. Por outro lado, não se pode negar que o desejo de sair da creche não se deve somente à oposição, mas também ao fato de que provavelmente elas encontrem na família um espaço muito mais acolhedor, no qual seja possível a vivência de experiências significativas e afetuosas.

Em relação às crianças do 1º período, é possível que por serem mais experientes no processo de escolarização tenham interiorizado melhor a ideia dos papéis de professora e alunos ao ponto de se colocarem na condição de alunos/as que estão ali para estudar, para fazer tarefa e obedecer; e a professora para ensinar e mandar. Nesse caso, talvez porque o processo de disciplinamento esteja em curso há mais tempo, ele mostre maior eficiência. Essa relação pode ser explicada em função do lugar que historicamente coube à criança nas instituições de ensino, marcado pelo controle do adulto sobre a criança. Assim, algumas características foram construídas com a finalidade de garantir a subalternidade, dentre elas a obediência e o silenciamento. Sendo assim, a participação infantil está condicionada aos interesses do adulto (APPLE, 2006; SARMENTO, 2008, ROSEMBERG, 2000).

Contudo, vale lembrar também, que conforme Wallon (2007), no processo de construção da pessoa, esse período também faz parte do personalismo. Fica claro que as crianças do 1º período, diferente das do maternal, não contestam a prática docente. Apesar de não concordarem, parecem aceitar mais tranquilamente essa relação de poder. Mesmo frustradas em seu desejo, as crianças parecem concordar com a professora. Nesse sentido, Apple (2006) afirma que a pré-escola constitui-se como um “momento crítico” no processo de internalização de normas e valores, portanto, o espaço ideal para que as crianças aprendam os papéis sociais que futuramente deverão desempenhar.

Considerações finais

A partir desses aportes teóricos, que inspiram novas compreensões sobre a criança no contexto da educação infantil, ao contrário da ideia de “subalteridade da infância” que historicamente marcou as relações entre adultos e crianças (SARMENTO, 2008), adotei neste trabalho a ideia de criança como sujeito do currículo capaz de contribuir para novas formas de se conceber o processo educativo, tendo em vista que uma das funções da Pedagogia é estimular as crianças a falarem e comunicarem suas experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Na perspectiva da Pedagogia da Participação, a criança é considerada sujeito capaz de emitir juízos de valor sobre o que pensa e sente. Com isso, há uma descentralização da prática pedagógica e oportuniza-se a escuta das demandas das crianças. Dessa maneira, constrói-se uma “pedagogia transformativa” que coloca a criança como centro do processo, como sujeito competente para falar, compartilhar experiências e direta ou indiretamente transformar o cotidiano da ação docente em um ambiente acolhedor, democrático e participativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No âmbito dos estudos que se propõem a ouvir as crianças, na perspectiva de compreender o que elas pensam e o que querem a respeito da educação infantil, é possível mencionar: a “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil” realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Mieib.³ Além disso, são muitas as experiências de pesquisas no âmbito nacional e internacional que colocam as crianças como sujeitos competentes capazes de oferecer seu ponto de vista sobre o contexto em que estão inseridas, tais como: Oliveira-Formosinho (2008); Cruz (2006, 2008); Campos (2006); e Andrade (2007), dentre outras. Nesse sentido, empreendi esforços no sentido de dar visibilidade ao ponto de vista das crianças, considerando suas falas, movimentos, expressões, choros, burburinhos, enfim, suas diversas manifestações diante da ação pedagógica.

Na opinião das crianças, a possibilidade de protagonizar uma atividade é bastante bem-vinda e apontam, sugerem, escolhem atividades para o dia a dia na instituição. Entretanto, percebem a participação e o direito de escolha sujeitada aos interesses da professora. Assim, o desejo de participar está condicionado ao desejo e à permissão da professora. Outro aspecto que chama a atenção refere-se ao fato

3 Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

de que as escolhas das crianças são muito ligadas àquilo que a professora já realiza com a turma. Nisso é possível perceber que a ausência de autonomia leva as crianças a reproduzirem aquilo que é valorizado pela instituição: estudar, fazer tarefa e só depois brincar. Apesar de serem limitadas em seus movimentos, falas e possibilidades de interação em prol de uma postura “disciplinada”, ao que tudo indica, elas parecem ser o principal polo de resistência em relação à disciplina imposta, pois os comportamentos próprios da idade (três e quatro anos) levam-nas a se impor diante dos desejos expressos pela instituição e quase sempre apresentam comportamentos que fogem às regras gerando conflitos e insatisfação dos adultos. Assim, a instituição torna-se muito mais um espaço de disciplinamento do que de emancipação e participação dos sujeitos.

Nesse contexto, as crianças não encontram espaço para o exercício da autonomia, para expressar pontos de vista e muito menos para negociar a prática pedagógica. Contudo, se as crianças não se limitam a obedecer a comandos e reproduzir formas e ideias que lhes são impostas, convém pensar em uma Pedagogia na qual elas não fiquem à mercê dos interesses dos adultos. A participação das crianças no cotidiano da instituição requer de professoras, famílias, coordenação e direção, a compreensão de que as manifestações infantis precisam ser reconhecidas em toda a organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, ao planejar os tempos e espaços as crianças devem ser convidadas a opinar sobre o que lhes interessa e lhes é significativo e também a compartilhar experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse processo, o currículo torna-se vivo, dinâmico e sensível às demandas infantis.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009.

BROUGÉRE, A. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões de nossa época).

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, p. 113-134.

_____. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CRUZ, Sílvia H. V. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças.** Portugal: Porto Editora, 2008, p. 75-93.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Vitória; DIAS, Fátima. **Currículo na Educação Infantil:** Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico- metodológicas. In. CRUZ, Sílvia Helena V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica da resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.


OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância:** reconstruindo uma

práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko. M; PINAZZA, Mônica. A. (Org.) **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **O espaço e o Tempo na Pedagogia –em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Infância, vol. 16).

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In. SARMENTO, M; GOUVÊA, Maria. C. S. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).



**APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA
LEDOC/ARTES VISUAIS E
MÚSICA – UFT/TOCANTINÓPOLIS**

MACIEL COVER

APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA LEDOC/ARTES VISUAIS E MÚSICA – UFT/TOCANTINÓPOLIS.

Autor: Maciel COVER¹ (UFT)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Códigos e Linguagens, Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, e identificar no conjunto das atividades pedagógicas propostas os elementos que indicam o fortalecimento de uma proposta pedagógica que afirma o direito a educação por parte dos camponeses e camponesas. A metodologia utilizada é de análise documental, observando o Projeto Pedagógico do Curso; análise de experiências pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso, à luz do materialismo histórico dialético, buscando elencar algumas potencialidades e desafios que se apontam no decorrer desta trajetória, como também de observação participante tanto em contato com os sujeitos que desenvolveram a proposta, como também enquanto executor da proposta, após ter chegado para trabalhar como professor no curso. Evidencia-se que a proposta curricular busca atender a um perfil de educador que trabalhe com a condução de processos educativos escolares e comunitários e que atue em sala de aula na área de artes visuais e música. A estratégia pedagógica adotada envolve a organização do curso na Pedagogia da Alternância, com articulação permanente entre a vida rural cotidiana com o estudo teórico oferecido na universidade, como também com a organização de eventos de cunho científico e formativo, e a criação de um periódico científico. Aponta-se o desafio da articulação dos estudantes e a mobilização dos setores sociais do campo para consolidar a atuação destes futuros profissionais nas escolas do campo da região.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Formação de Professores; Movimentos Sociais.

1 Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis. Pedagogo. Mestre e doutor em Ciências Sociais. E-mail: macielcover@gmail.com

Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem dentro no contexto de afirmação do direito a educação por parte dos povos do campo e são frutos de um processo de luta social e militância desenvolvido por grupos sociais do campo organizados em movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, organizações não-governamentais, que tem início na década de 1990 com a articulação “Por uma Educação do Campo”².

As primeiras experiências desta modalidade de licenciatura foram implantadas a partir de 2007, através de quatro projetos-piloto apoiados pelo Ministério da Educação (CALDART, 2011). Como resultado de ações e demandas desenvolvidas pelo conjunto dos atores sociais do campo, o Ministério da Educação, criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), edital com objetivo de “apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Tal programa garantiu a presença desta modalidade de formação de professores em 42 universidades públicas brasileiras. Os cursos têm como objetivo a formação de professores e professoras para atuação em áreas rurais, e que tenham habilidade para a gestão de processos pedagógicos escolares, gestão de processos comunitários e também que tenham especialidade em uma área do conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Agrárias, Códigos e Linguagens e Ciências Humanas - (MOLINA E SÁ, 2011).

Desde 2014, a Universidade Federal do Tocantins passou a oferecer o curso em dois campi: Tocantinópolis e Arraiais, na área de formação Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Músicas, dispendo processos seletivos para a entrada de 120 estudantes durante os anos de 2015, 2015 e 2016, conforme previsão do edital.

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Códigos e Linguagens, Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, e identificar no conjunto das atividades educativas programadas os elementos que indicam o fortalecimento de uma proposta pedagógica que afirma o direito a educação por parte da população dos povos do campo.

2 Um precioso trabalho de registro e reflexão sobre a articulação “Por uma Educação do Campo” pode ser encontrado em Cerioli, Caldart e Kolling (2002).

A metodologia utilizada é de análise documental, observando o Projeto Pedagógico do Curso; análise de experiências pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso, à luz do materialismo histórico dialético, buscando elencar potencialidades e desafios que se apontam no decorrer desta trajetória, como também de observação participante tanto em contato com os sujeitos que desenvolveram a proposta, como também enquanto executor da proposta, após ter chegado para trabalhar como professor no curso em maio de 2015.

Desenvolvimento

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Tocantinópolis, faz parte desse movimento de formação de profissionais voltados para a atuação no campo. Tem por finalidade formar educadores e educadoras para trabalhar na docência em artes nas escolas do campo para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, como também para atuar na gestão de processos escolares e comunitários.

Teve sua origem a partir de demandas sociais, através do contato de professores da UFT com as organizações sociais e sindicais do campo - principalmente o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET), e do Fórum Estadual de Educação do Campo. – e objetivo desenvolver sua função social atendendo parte da demanda educacional dos povos do campo do Tocantins, auxiliando na formação de professores que atuarão nas escolas do campo e com os povos do campo - quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, extrativistas, acampados, assentados e reassentados da reforma agrária, entre outros.

Desde sua criação, o curso já realizou três entradas através de vestibulares específicos, com a entrada de 96 estudantes em 2014, 103 em 2015 e 87 em 2016. A escolha pela área de Códigos e Linguagens se baseia na necessidade de suprir a oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em todas as áreas de conhecimentos para que as escolas do campo tenham educadores camponeses habilitados nas diversas áreas, e pela ausência de cursos nesta natureza no estado e na Região Norte. A matriz curricular do curso está organizado em três

núcleos de conteúdos: Núcleo Comum, que aglutina elementos de ordem geral na formação do educador como desenvolver habilidades de docência, desenvolvimento de linguagem oral e escrita, pesquisa, compreensão da realidade agrária do Brasil e da Região Amazônica; Núcleo Específico, que aglutina conhecimentos referentes ao campo das artes, das artes visuais e música; e Núcleo de Atividades Complementares, que contempla atividades de extensão, pesquisa, monitorias, estágios, viagens de campo e participação em eventos. A carga horária total do curso é de 3300 horas, sendo 1785 horas do ciclo básico, 900 horas do ciclo profissional, 210 horas de atividades complementares e 405 horas de estágio supervisionado.

O curso é oferecido através da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2011), organizado em módulos por semestres chamados de Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade é o período em que os estudantes permanecem em tempo integral desenvolvendo atividades pedagógicas no Campus Universitário de Tocantinópolis, especialmente participando das aulas. O Tempo Comunidade é o período que os estudantes voltam para suas residências, em suas comunidades, localidades, assentamentos, e desenvolvem atividades de pesquisa, além de poder desenvolver seu trabalho de sobrevivência. No decorrer do curso foram realizadas algumas tentativas de organização da pedagogia da alternância. A primeira tentativa foi de organizar os Tempos Universidade de duas semanas, intercalando com tempos comunidades de um mês. Dessa maneira, em cada semestre havia três tempos universidade e dois tempos comunidades. A partir da reflexão dos estudantes e professores, chegou-se a proposta de construir dois tempos universidades, um de quatro semanas e outro de duas semanas, intercalado por um tempo comunidade de três meses. Tal proposta foi discutida tendo em vista a necessidade de conciliar os estudos universitários com os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, tendo em vista que uma considerável parte dos estudantes tem trabalhos em suas localidades para sustentar suas famílias.

Em termos de atividades complementares, até o momento o curso desenvolveu três edições da Jornada Educação do Campo e Questões Agrárias; duas edições da Jornada Universitária da Reforma Agrária e uma edição do Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT. Tais atividades tem caráter de formação científica e pedagógica e contam com a participação de militantes de movimentos sociais do campo.

Na trajetória do curso, é importante destacar que em 2016, por iniciativa do colegiado do Curso, foi criada a Revista Brasileira de Educação do Campo, que tem por objetivo publicar:

Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato; além de temas de outras áreas do conhecimento que dialoguem com a educação do campo. (RBEC, 2016, p.1).

O primeiro número da revista que se propõe semestral foi lançado em agosto de 2016, referente ao primeiro semestre deste ano. A iniciativa de lançar um periódico científico que congrega diferentes temas do conjunto da Educação do Campo demonstra a estratégia pedagógica de consolidar a Educação do Campo no âmbito das ciências e também ampliar as discussões da arte e sua relação com a população do campo.

Conclusão

O desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo inaugura um novo capítulo na história da educação no Brasil. A recente expansão no ensino superior, que também alcançou o campo é um fértil campo de estudos que oferece temáticas e exige da academia uma agenda de pesquisa específica para compreender este fenômeno e observar os possíveis desdobramentos.

A partir desta pesquisa, de observar o PPC do Curso, e de manter contato com os criadores do curso através de observação participante em eventos desenvolvidos e na observação cotidiana das atividades do curso, pude elaborar as seguintes considerações a respeito da trajetória desta Licenciatura.

O contato anterior, entre professores do Campus Universitário de Tocantinópolis, com os Movimentos Sociais, através da atuação em projetos de pesquisa e extensão, se apresenta como um ponto positivo que possibilitou a criação de uma ação que fosse voltada para atender uma demanda social. Outros programas como

o PRONERA – Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária e o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, forneceram as bases práticas iniciais para o desenvolvimento da proposta desta Licenciatura.

Observando a matriz curricular do curso, nota-se a preocupação de que os estudantes tenham discussões que vão além da questão puramente técnica, mas que envolva-se temas que ampliem o quadro de análise social, cultural e político dos egressos, para que isso subsidie a atuação educativa no meio rural e agrário. Uma parte das atividades pedagógicas se baseia na promoção da interdisciplinaridade, com atividades que perpassam a discussão particular em cada disciplina e com tarefas específicas de criação de produtos textuais e artísticos que congreguem as discussões dos diferentes componentes curriculares que compõem o quadro de cada semestre. Este tipo de atividade é organizado a partir do Seminário Integrador, conforme desenvolvemos em texto anterior (MIRANDA E COVER, 2016).

A proposta curricular baseada em articulação entre teoria e prática, com exercícios de abordagem interdisciplinar se estrutura na perspectiva de garantir a formação de um educador que dê conta de conduzir processos educativos dentro e fora da escola, como também seja capaz de ensinar com competência o tema de sua área de conhecimento, neste caso, artes visuais e música.

O desenvolvimento das atividades de caráter amplo, como as Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária e o I Congresso Internacional de Educação do Campo, possibilita o contato dos universitários com relatos de pesquisa e experiências educativas de outras localidades. As Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária foram realizadas no Campus Universitário de Tocantinópolis, contaram com a presença de palestrantes especialistas em temas como Educação do Campo, Artes e Conjuntura Agrária. Também possibilitou contato com as Escolas Família-Agrícola - EFAs - de Tocantins que intercambiaram suas experiências com os estudantes. A aproximação com as EFAs de Esperantina, Colinas do Tocantins, Porto Nacional e São Salvador do Tocantins possibilitou um intercâmbio com uma forma específica de realizar uma experiência educativa do campo, como também atraiu estudantes interessados em desenvolver estágios nestas unidades. O I Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT foi realizado no Campus Universitário de Palmas e possibilitou o contato dos estudantes com pesquisadores de outras partes do Brasil e com as experiências de educação de Cuba e da Espanha. Outro

elemento a destacar desta atividade foi o fato de oferecer espaço para comunicação de pesquisa, onde que os estudantes do curso puderam apresentar os trabalhos de investigação que vem desenvolvendo, como também de conhecer trabalhos de pesquisa sobre educação do campo provenientes de outras partes do estado, da Região Norte e do país.

O fato de curso ser oferecido a partir da Pedagogia da Alternância, em que os estudantes realizam etapas de formação intensiva no Campus Universitário, em tempo integral, e posteriormente voltam para suas comunidades, para desenvolver tarefas de pesquisa e observação, se mostra um caminho para integrar o conhecimento que é produzido nas comunidades, com o conhecimento que é produzido na universidade.

A proposta pedagógica do curso tem aspectos que apresentam inovações no sentido de garantir o acesso através de um processo seletivo específico e de um calendário organizado para a permanência dos estudantes de áreas rurais no âmbito universitário. Ter organizado na Pedagogia da Alternância, possibilita a participação de trabalhadores rurais e da educação da Região do Bico do Papagaio. A participação dos estudantes na adequação da proposta de alternância, tendo em vista o melhor desempenho acadêmico, e a conciliação com a vinculação demonstra o viés democrático e de classe que permeia a trajetória do curso.

Um dos desafios que se apresenta é o acesso ao mercado formal de trabalho nas escolas do campo da região. A primeira questão é referente ao fechamento das escolas do campo, que entre os efeitos negativos diretos está a eliminação de postos de trabalho. A segunda questão, é referente a abertura de concursos públicos, algo que por hora não tem sido feito no estado do Tocantins. No entanto, prefeituras do estado do Pará e do Maranhão tem realizado concursos públicos e processos de contratação de estudantes do curso de Educação do Campo. Articular a integração destas pautas com a auto-organização dos estudantes se apresenta como um desafio, que depende mais uma vez da militância, para efetivar o direito a educação para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R.S, FETZNER, A. R, RODRIGUES, R. E FREITAS, L. C. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CERIOLI, P.R, CALDART, R.S E KOLLING (ORGS.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº4. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Procampo - Apresentação**. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. 2010 Acesso em 15 de dezembro de 2015.

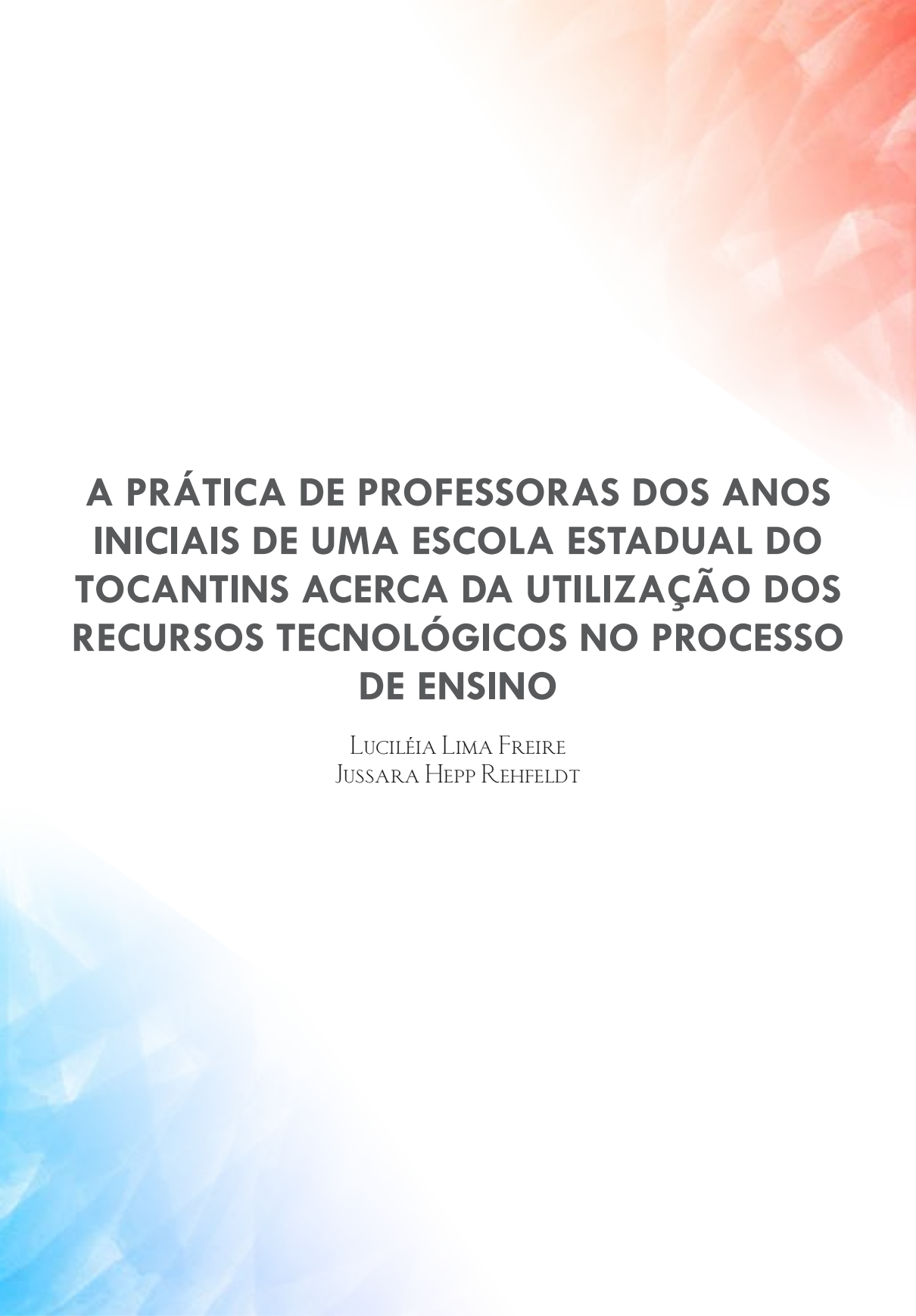
MIRANDA, C. & COVER, M. Universalização de saberes: abordagens interdisciplinares na Licenciatura em Educação do Campo. **Congreso Universidad 2016**, Havana, Cuba. 2016.

MOLINA, M.C & SÁ, L.M. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M.C & SÁ L.M. **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)** (pp.35-62). Belo Horizonte. Autêntica. 2011.

RBEC – Revista Brasileira de Educação do Campo. Apresentação. v.1, n.1, 2016. Disponível na internet em <http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/index> Acesso em 10 de outubro de 2016.

SILVA. C. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Tocantins. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música**. 2014.



**A PRÁTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS
INICIAIS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
TOCANTINS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS
RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO
DE ENSINO**

LUCILÉIA LIMA FREIRE
JUSSARA HEPP REHFELDT

A PRÁTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TOCANTINS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO¹

Lucilélia Lima FREIRE² (autora)

Professora Mestre em Ensino da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST

E-mail: leia@fest.edu.br

Márcia Jussara Hepp REHFELDT³ (Orientadora)

Professora Doutora em Informática na Educação, orientadora do Centro Universitário Univates

E-mail: mreinfeld@univates.br

RESUMO: Este artigo é parte da pesquisa do Mestrado em Ensino realizada com 10 professoras dos anos iniciais de uma escola pública do estado do Tocantins, a qual é provida de recursos tecnológicos para uso em sala de aula. O Governo do Tocantins ofertou *notebooks* para todos os professores estaduais e *laptops* para todos os professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. À luz deste cenário, este artigo tem como objetivo geral averiguar a prática de professoras dos anos iniciais de uma escola estadual acerca da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino. A metodologia utilizada foi verificação em fonte documental para saber a periodicidade do uso desses recursos pelas professoras e observação das práticas das professoras por seis meses. Os resultados apontam que as professoras não utilizavam os recursos tecnológicos de modo satisfatório por falta de domínio e por falta de conhecimento em relação aos procedimentos para adequar os recursos às aulas.

Palavras chaves: Recursos tecnológicos. Processo de ensino. Práticas docentes.

1 INTRODUÇÃO

Vive-se numa época em que a tecnologia está incorporada ao cotidiano da

1 Os dados deste artigo são baseados na dissertação de Mestrado em Ensino da Univates de Lajeado/RS.

2 Professora Mestre em Ensino da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST. E-mail: leia@fest.edu.br

3 Professora orientadora do Centro Universitário Univates, de Lajeado/RS. Doutora em Informática na Educação. **E-mail:** mreinfeld@univates.br

humanidade. Com o avanço dela, as transformações da sociedade, a quebra de velhos paradigmas socioeducacionais e com a inserção dos sujeitos cada vez mais cedo neste contexto, é urgente que seja oferecido um ensino que esteja de acordo com essas demandas.

É preciso pensar em uma escola que forme cidadãos para lidar com essa tecnologia avançada e que está sempre evoluindo. Para isso, é preciso que o professor compreenda e perceba que práticas dissociadas dessa realidade podem não contribuir com a formação de um novo sujeito capaz de lidar com as novas tecnologias.

Entende-se que o uso da tecnologia no processo de ensino facilita a aquisição do conhecimento por ser uma nova forma de se trabalhar com os alunos, sendo que essa prática está em consonância com a realidade da sociedade atual, da qual os alunos. As crianças e os jovens da atual sociedade já nasceram nesta tecnologia e, dessa forma, esses sujeitos não têm dificuldades em usar ou manusear os recursos tecnológicos, ao contrário das pessoas adultas, nascidas em outros contextos socio-tecnológicos, que ainda estão se adaptando a essa tecnologia.

Nesse contexto, desde 2010 o estado do Tocantins está investindo em tecnologia na escola a fim de que os professores possam promover o processo de ensino utilizando a tecnologia como recurso em sala de aula. Todos os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual receberam *laptops*, os professores receberam *notebooks* e também *laptops* para serem usados como ferramentas em sala de aula.

Entretanto, é percebido que os professores pouco utilizam a tecnologia no processo de ensino e, por isso, este trabalho aborda as práticas das professoras dos anos iniciais em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, e defende a utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas capazes de auxiliar no processo de ensino em sala de aula.

À luz deste cenário, este artigo tem como problema: como é a prática das professoras dos anos iniciais de uma escola estadual acerca da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino? O objetivo geral é averiguar a prática de professoras dos anos iniciais de uma escola estadual acerca da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino.

A pesquisa envolveu dez professoras dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, sendo cinco professoras do turno matutino e cinco do turno vespertino de uma escola

estadual do ensino fundamental do município de Sítio Novo do Tocantins. Todo o trabalho de pesquisa foi pautado numa abordagem qualitativa por haver uma preocupação em analisar e interpretar as percepções das professoras dos anos iniciais em relação às suas ações, ou seus comportamentos, bem como as implicações no uso dos recursos tecnológicos em sala de aula nos processos de ensino.

A pesquisa começou com a observação das práticas dessas professoras em sala de aula, nos dois turnos, matutino e vespertino, mas não inserida diretamente na sala de aula, mas observando suas ações no decorrer das aulas apenas quando utilizavam algum recurso tecnológico.

2 A TECNOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE

O mundo atual passa por grandes e aceleradas transformações em todas as esferas da sociedade. Essas transformações se configuram principalmente pela evolução da tecnologia, a qual possibilita que a humanidade adentre na era da informação e informatização, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos por meio de uma rede colaborativa.

A sociedade atual está acostumada com a velocidade das informações vindas por meio dos diversos meios tecnológicos, os quais passaram a ser ferramentas indispensáveis no dia a dia das pessoas no mundo inteiro, ou seja, os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida das pessoas.

As vantagens que os avanços tecnológicos trazem atualmente para os campos do conhecimento são ilimitadas, a ciência e a cientificidade, as novas descobertas, a globalização, bem como a economia mundial, ganharam uma dimensão inestimável e inigualável devido a integração dos homens com o mundo, e não tem retrocesso. Para Lévy (1993, p. 7)

novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. [...].

Essas novas maneiras de pensar e de conviver ultrapassam as fronteiras e barreiras

ras das diferentes sociedades, contribuindo para o surgimento de um novo homem, de um novo ser social, o qual passa a perceber o mundo com outro olhar, com novas percepções, conceitos e concepções, provocando modificações em suas relações em todos os campos sociais. Nesse sentido, o ser humano modifica o seu modo de vida, se adequando e se inserindo nesse novo mundo tecnológico, globalizado e informatizado. Com isso,

é preciso visualizar esta situação social que estamos vivendo. A educação necessita estar atenta às suas propostas e não se marginalizar, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade. Algumas dessas mudanças podem ser realizadas pelo professor que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no sistema educacional (TAJRA, 2012, p. 21).

Dessa forma, a educação precisa acompanhar a evolução da tecnologia e se inserir nesse novo contexto. O uso da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem está em, praticamente, todos os discursos da educação, constituindo um novo paradigma, reconhecido pela importância da inovação educacional oferecida à sociedade da informação e pela necessidade de se inserir nesse atual cenário.

Repare que o perfil do estudante mudou muito, hoje ele sai da escola, vai para casa e faz tudo ao mesmo tempo: assiste televisão, navega na *Internet* e faz a tarefa, sem contar que muitas vezes faz várias atividades ao mesmo tempo, e ainda em modo colaborativo, se relacionando com seus colegas e amigos pelos comunicadores instantâneos. Está claro que novas habilidades foram desenvolvidas. Temos que buscar atividades interessantes para conquistar o interesse e a atenção deste aluno. É um desafio e tanto, mas temos que encarar de forma positiva, pois o contato com o mundo em que o jovem vive atualmente pode ser um grande aliado no processo ensino aprendizagem, mas vai depender da criatividade e dedicação do professor. O tempo não volta e a tecnologia veio para ficar, não há como negar este fato

É possível inferir que o uso da tecnologia, como recurso em sala de aula, passa a ter caráter primordial e essencial no desencadeamento de mudanças na prática docente, a qual passa a ser uma prática inovadora e que visa à ampliação de sua competência e capacidade para atuar frente a essa nova realidade. “[...] Parte da percepção de que na cultura digital ou cibercultura⁴ temos a emergência de algo precioso e muito favorável à sala de aula baseada na aprendizagem participativa e colaborativa [...]” (BARROS et al, 2011, p. 2).

O uso de recursos tecnológicos deve ser associado às necessidades do público alvo e dos objetivos de cada conteúdo a ser ministrado, sendo que, a cada nova aquisição e aplicação de uma nova tecnologia, deve ser lembrado que é primordial que, para acontecer um ensino de qualidade, seja adotada uma nova postura do professor a qual deve oportunizar aos alunos a articulação e domínio desses recursos.

3 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

A análise começa com a verificação feita em fontes documentais, tendo o coordenador do laboratório de informática como sujeito, pois este é o responsável pelos recursos tecnológicos da escola e é ele quem disponibiliza para as professoras estes materiais. Em seguida, é apresentada a análise e discussão da observação feita da prática das professoras com a utilização dos recursos tecnológicos durante as aulas.

3.1 Verificação em fontes documentais

Ao procurar pelo livro de agendamento dos recursos tecnológicos junto ao coordenador do laboratório de informática, responsável pelos recursos tecnológicos na escola, ficou constatado que este livro não existe. Entretanto, o coordenador fez

4 “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1993, p. 17).

“[...] O crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávido para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferente daquelas que a mídia clássica nos propõe [...]” (LÉVY, 1993, p. 11).

revelações sobre o uso dos recursos tecnológicos pelas professoras, numa conversa informal registrada no diário de bordo de uma das pesquisadoras. Com isso, esta análise foi feita de acordo com as falas do coordenador do laboratório de informática registradas no diário de bordo. O coordenador foi identificado aqui como CLI (Coordenador do Laboratório de Informática) no momento em que suas falas foram citadas.

Durante a conversa, o coordenador explicou que, a partir de 2010, quando os recursos tecnológicos começaram a chegar na escola, ele começou a fazer este agendamento, principalmente do laboratório de informática, em um caderno comum. Este caderno ficava na secretaria.

Porém, não era nada “oficial”, era apenas um caderno simples que ele usava para não confundir as datas e nem os professores que queriam usar os recursos nas aulas. Era mais para sua própria organização de trabalho, pois já ocorreu dele entregar os recursos para um professor, sendo que outro já havia lhe pedido para usar. O coordenador do laboratório de informática disse que

com a chegada dos projetores multimídias em 2011 na escola, o uso desse recurso foi quase que constante pelos professores. Um projetor multimídia é capaz de gerar um arquivo em qualquer formato por possuir, praticamente, os mesmos programas e *plugins* de um computador, com entradas e saídas de áudio e vídeo (CLI, 2014).

Além de ter conexão com portas USB, o projetor multimídia vem com um *DVD player* embutido, o qual facilita a exibição de um vídeo por meio dessa mídia. Este recurso é acompanhado de mouse, teclado, portas e cabos USB, e possui uma abertura para guardar todos os seus acessórios, se tornando, assim, prático, rápido e fácil de instalar e usar. Em relação a isso, Antônio (2012, p.18, texto digital) explica que

no projetor PROINFO o acesso à *internet* pode ser através de conexão cabeada ou rede *wireless*, facilitando o trabalho do professor no uso pedagógico da *internet*. Os diversos recursos encontrados na *Web*, abre um rico caminho para as atividades de sala. O potencial da *web 2.0* como o *Google Maps*, *Youtube*, *Wikipédia*, museus virtuais, simulações e diversos objetos educacionais amplia a forma de apresentarmos os conteúdos.

De acordo com o coordenador do laboratório de informática, o projetor multimídia sempre foi muito utilizado pelos professores desde que foi encaminhado à escola. Entretanto, só para exibir filmes nas aulas e, às vezes, os horários coincidiam e isso se tornava um problema, pois, os professores planejavam usar o projetor em suas aulas e, se não tinha, gerava reclamações.

Foi perguntado ao coordenador o porquê de um professor ter que esperar o outro terminar o uso, se a escola havia recebido 9 projetores multimídia, e a resposta foi que “apenas três estavam funcionando bem, os outros, já que são como computadores, precisavam ser instalados e atualizados *plugins* e programas para poder funcionar com eficiência” (CLI, 2014). Ele disse ainda que “até agora, (final do ano de 2014), não foi possível trabalhar com os 9 projetores, os professores de toda a escola só podem contar com os três que estão funcionando bem” (CLI, 2014), os quais são identificados com um adesivo com os dizeres “equipamento funcionando”.

Foi pedido para ver o caderno de agendamento dos recursos tecnológicos, mas não foi possível porque este não existe mais. O caderno se perdeu e o coordenador não procurou porque, para ele, não tinha importância nenhuma, ou seja, era apenas um caderno com suas anotações e não tinha nada de importante anotado nele.

Procurou-se saber se não havia nenhum outro registro que evidenciasse o uso dos recursos tecnológicos pelos professores no processo de ensino, mas o coordenador esclareceu que “não tem nada registrado por que os professores não fazem mais solicitação de nenhum recurso de modo constante, e quando isso acontece, os professores pedem no momento de usar” (CLI, 2014). Ainda verificando essa situação, procurou-se saber qual recurso os professores mais solicitavam. Antes de responder, o coordenador fez a seguinte revelação:

Desde que foi montado em 2010, eu esperava que fosse o laboratório de informática o mais procurado, pois lá tem 15 computadores e dá para fazer um bom trabalho com os alunos, mesmo sendo em duplas. Inclusive saí de sala em sala avisando aos professores que o laboratório estava disponível para o uso com os alunos, mas tinham que agendar primeiro para evitar choques, Os computadores estão dispostos de modo que os alunos fiquem a vontade no momen-

to do uso e o local é climatizado. Era uma coisa nova, por isso pensei que todos os professores quisessem usar.

No entanto, o coordenador ressaltou que o recurso tecnológico mais utilizado pelos professores

é o projetor multimídia, ele dispensa o uso de um *PC* ou *notebook*. Para gerar as imagens basta ter um filme num *pen drive*, num HD externo, ou mesmo em DVD, e conectar uma caixa de som amplificada para melhorar o áudio. Assim, os professores não tem muito trabalho e acham fácil usar (CLI, 2014).

Já que não tinha como verificar os registros dos recursos utilizados pelos professores, foi perguntado ao coordenador se alguma professora já tinha utilizado a lousa digital no processo de ensino, ele respondeu “não, até porque ninguém ali sabe manusear este recurso, e eu ainda estou mexendo para ver se aprendo tudo, porque o básico já sei” (CLI, 2014). Disse ainda que a Seduc-TO ainda vai enviar um treinamento para o manuseio correto e orientar os professores da escola para utilizarem a lousa digital.

A lousa digital chegou na escola em 2013 e foi logo instalada no laboratório de informática. Nesse momento, todos os professores foram informados em uma reunião que a lousa digital estava instalada neste local para que pudessem ter melhor acesso e levar os alunos até lá para uma aula diferenciada. Mas o coordenador destacou que isso ainda não se concretizou.

Enfim, a escola tem os recursos, mas, de acordo com o coordenador do laboratório de informática, as professoras não usam o suficiente para gerar um livro de agendamento. O coordenador responsável pelos recursos tecnológicos da escola campo, em sua última fala, destacou que “foram poucas as vezes que os professores utilizaram algum recurso neste ano (2014)” (CLI, 2014)

Em síntese, na escola não existe um livro, ou um caderno de agendamento de uso dos recursos tecnológicos, não tem nenhum tipo de registro sobre a utilização pelos professores no processo de ensino por não serem solicitados periodicamente. Por isso, não tem como ilustrar uma tabela de periodicidade dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores, como foi planejado inicialmente.

4.2 Observação das práticas docentes com o uso de recursos tecnológicos

Durante a observação teve-se conversas informais com as professoras que tiveram suas práticas observadas, pois, como já mencionado anteriormente, o critério de observação foi de acordo com o uso dos recursos tecnológicos. As conversas informais foram registradas no diário de bordo e revelaram fatos importantes das práticas destas professoras.

Na observação, que durou de agosto a dezembro de 2014, foi possível constatar que apenas duas professoras dos anos iniciais utilizaram projetor multimídia na sala, sendo das turmas do 4º e 5º anos do turno matutino. Porém, somente a professora do 4º ano matutino repetiu o uso do projetor em sala de aula, ela utilizou três vezes para exibir vídeos.

A primeira vez que a professora do 4º ano utilizou o projetor foi no início de setembro para exibir um vídeo sobre o sistema solar. Para expor este vídeo a professora foi ao coordenador do laboratório de informática naquele mesmo momento e pediu para ele instalar na sala de aula. Enquanto isso, a professora saiu da sala e só voltou quando já estava tudo pronto.

Quando voltou, foi perguntado a ela que vídeo os alunos assistiriam, como foi o critério de escolha do vídeo e qual o objetivo. A professora (4º ano) respondeu: “o vídeo é sobre o sistema solar porque é esse conteúdo que eu estou passando agora para eles, e o objetivo é de ajudar os alunos na compreensão sobre esse conteúdo”. Também foi questionado se esta prática já estava contida em seu plano de aula e como ela conseguiu o vídeo. A professora (4º ano, 2014) esclareceu do seguinte modo:

Eu não fiz plano para essa aula, eu tinha outro plano, decidi a noite em casa, mas não mudei o plano de aula porque não deu tempo e também não vi necessidade de mudar, o vídeo eu pedi para o coordenador baixar da *internet* e ele fez isso em um programa que baixa bem rapidinho.

Antes de começar o vídeo a professora informou aos alunos: “você vão assistir o vídeo, mas todos têm que ficar em silêncio e quietos para poder entender, e aquele que não obedecer vai ficar sem recreio” (Professora do 4º ano 2014). Os alunos realmente ficaram quietos, uns até deitaram no chão para ver o vídeo.

Porém, a sala era muito clara devido às janelas de vidro, e não tinha cortina. O vídeo, por ser um conteúdo sobre o sistema solar, era muito escuro, imperceptível aos detalhes, causando desinteresse nos alunos. Os alunos até ficaram olhando, mas a compreensão foi pouca, pois os mesmos disseram que não estavam vendo nada, nem entendendo, que estava muito escuro.

Durante a exibição do vídeo, os alunos começaram a reclamar e a professora parou o vídeo, dando por encerrada a aula sobre esse conteúdo. Em seguida, reclamou com os alunos, dizendo “você não ficam quietos nem para ver vídeo, que é melhor do que escrever do quadro, nem para isso você têm interesse” (Professora do 4º ano, 2014).

Se bem usado, o vídeo é uma ferramenta que traz muita riqueza em uma aula, pois, além de ser um conteúdo com imagens e som, possibilita uma aula diferenciada, a qual pode ser proveitosa e atrativa por possibilitar uma discussão, entre alunos e professora, sobre o que eles viram e entenderem em relação ao conteúdo.

Em outra oportunidade, no início de outubro, a professora do 4º ano, juntamente com a professora do 5º ano, ambos matutinos, reuniram os alunos para assistirem filme em desenho animado, em uma só sala. Estas professoras combinaram de exibir um filme logo que chegaram à escola pela manhã, dizendo que, “como era sexta-feira, dia de recreação, iriam ‘botar’ os alunos para assistir filme para terem uma aula diferente” (Professora do 5º ano, 2014), “e para sair um pouco da rotina das aulas cansativas” (Professora do 4º ano). Ou seja, as professoras não planejaram esta prática com antecedência. Segundo Coelho e Viana (2010, p. 92, texto digital)

O uso de filmes em sala de aula pode tornar as aulas dinâmicas e o cotidiano escolar passa a ser menos cansativo para professores e alunos. Outro ponto importante é que filmes tornam os alunos mais interessados, pelo fato de a aula “fugir” do comum, mas sempre relacionada ao conteúdo programático da disciplina.

Neste dia, nos dois primeiros horários, antes do recreio, as professoras colocaram um filme, em desenho animado, para os alunos assistirem. O detalhe é que, como não foi planejado anteriormente, as professoras não levaram o filme e, assim, um aluno que mora perto da escola foi até sua casa buscar um de seus filmes. No entanto, Faria (2007, texto digital) explica que

planejar uma aula com recursos de multimeios exige prepa-

ro do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

Para exibir o filme em sala de aula, as professoras perguntaram aos alunos o que eles queriam assistir, pois cada um disse que tinha filmes em casa, e podiam buscar se a professora deixasse. Como eram muitos alunos que moravam perto da escola, o filme escolhido foi o que teve maior votação entre eles. O aluno que teve o filme escolhido foi buscar em casa. Este filme tinha duração de uma hora e vinte e oito minutos.

Diante disso, ficou constatado que o filme foi escolhido aleatoriamente, sem nenhuma relação com algum conteúdo das turmas, não foi feita discussão, explicação, atividade ou interpretação oral, nem escrita, do que assistiram. Essa constatação vai ao encontro do que o coordenador do laboratório de informática, o qual é responsável pelos recursos tecnológicos, informou durante a verificação de agendamento dos recursos tecnológicos.

No que tange à sala tecnológica, cabe salientar que no início do ano letivo de 2014, a gestora disse que iria criar uma sala de vídeo, e assim fez. Esta sala de vídeo é uma sala de aula que estava sem funcionamento e a gestora, como viu que alguns professores (incluindo do 6º ao 9º ano) colocavam filmes para os alunos assistirem na sala de aula, pediu para o coordenador preparar esta sala para este fim.

As professoras dos anos iniciais, no período da observação, não utilizaram a sala de vídeo com a justificativa de ser quente e abafada. Esta sala também é utilizada para reuniões com os pais dos alunos e reuniões com a equipe da escola. Inclusive, durante a observação, ali aconteceu uma palestra com profissionais da área da saúde.

A professora do 4º ano, apenas uma vez, ainda utilizou em sala de aula o microfone conectado à caixa de som amplificada para os alunos fazerem leitura em voz alta. A professora declarou que “essa aula foi para fazer com que os alunos lessem em voz alta para perceber quem já sabia ler bem, isso também é um incentivo à leitura, eu fiz isso no momento de pegar a leitura dos alunos” (Professora do 4º ano, 2014). “Pegar a leitura” significa fazer o aluno ler um pequeno texto em voz alta

para a professora identificar suas dificuldades de leitura e trabalhá-las.

Essa prática foi interessante porque os alunos fizeram uma leitura diferente da habitual. Com o uso do microfone e caixa amplificadora, os alunos deram mais atenção à leitura do outro e ficaram bastante interessados, pois todos queriam segurar o microfone para ler.

A leitura dessa forma gerou uma discussão entre os alunos em torno da habilidade de ler. Eles mesmos identificaram quem já sabia ler e quem não sabia, bem como quem leu melhor. Contudo, “é essencial treinar o uso correto do microfone e desenvolver estratégias específicas para aproveitar todos os benefícios que um sistema de amplificação pode oferecer” (ZAMBON e BEHLAU, 2006, p. 23, texto digital).

Esperava-se que a professora explorasse mais a questão da leitura e fizesse uma aula seguindo as problemáticas levantadas pelos alunos, que fosse iniciar uma aula que falasse da importância do hábito de ler, bem como ortografia, gramática e escrita. Entretanto, após os alunos falarem sobre quem leu melhor, a professora disse que estava bom, retirou os recursos e continuou a aula com um conteúdo de outra disciplina.

Em relação aos *notebooks* e *laptops*, as professoras fizeram uso dos mesmos somente para fazerem seus planejamentos e inserirem dados nos diários eletrônicos. Nos conselhos de classe esses recursos são muito utilizados por todos os professores da escola para passarem os dados dos alunos dos diários eletrônicos à coordenação e gestão e inserir dados finais. Em nenhum outro momento as professoras utilizaram o *laptop* dos alunos na escola, tampouco o laboratório de informática ou a lousa digital.

É importante destacar que todos os dias na escola, durante o recreio, foi possível ver vários alunos no corredor acessando a *internet*, *wifi* da escola, em seus celulares de última geração. Ali eles acessavam vídeos, jogos, *facebook*, compartilhavam arquivos, faziam pequenos vídeos e fotos uns dos outros, bem como usavam outros aplicativos de seus celulares.

E o mais interessante é a rapidez com que fazem isso. Porém, ficavam todos juntos, num único lugar, devido à frequência da *internet*, pois, neste local a conexão era melhor. Essa mesma constatação não foi observada nos professores, ilustrando assim as diferentes percepções dos alunos e dos professores no que tange às tecnologias.

Enfim, durante todo o período de observação, as práticas no processo de ensino

com a utilização dos recursos tecnológicos foram apenas as relatadas. Nesse sentido, as professoras dos anos iniciais não fazem uso destes recursos de modo satisfatório, pois, das práticas observadas, somente duas, das dez professoras, trabalharam com projetores, caixa amplificadora e microfone.

5 CONCLUSÃO

Na verificação ficou constatado que a escola não possui um livro de agendamento de recursos tecnológicos. Apesar de a escola possuir recursos tecnológicos para serem utilizados no processo de ensino, as professoras não fazem uso desses recursos em suas práticas diárias de sala de aula a ponto de fazer agendamentos e, por isso, na escola não existe um livro contendo o registro da periodicidade de uso dos recursos tecnológicos pelas professoras.

A observação durante as aulas das professoras dos anos iniciais para verificar quais recursos tecnológicos as professoras utilizavam teve duração de seis meses. Nesse período, foi visto que apenas duas professoras, do 4º e 5º anos do turno matutino, utilizaram o projetor multimídia por duas vezes para exibir vídeos e filmes com mais de uma hora de duração.

Além deste material, utilizaram caixa amplificadora e, ainda, microfone na leitura em voz alta. Não houve planejamento, tampouco relação com o conteúdo ministrado em sala de aula. Em síntese, o projetor multimídia foi o único recurso tecnológico utilizado, apenas duas vezes, por apenas duas professoras, num semestre inteiro.

Enfim, respondendo ao problema que este artigo traz, pode-se afirmar que as professoras não utilizam os recursos tecnológicos de modo satisfatório, não existe uma relação entre os conteúdos ministrados em sala de aula e o recurso tecnológico utilizado. As professoras não adéquam a tecnologia ao processo de ensino se valendo de objetivos e procedimentos para contemplar a utilização dos recursos durante as aulas.

Com essa pesquisa, pode-se compreender que as professoras, assim como os alunos, são aprendizes de um novo sistema educacional, onde a tecnologia se faz presente em todas as situações e encanta. Acredita-se e entende-se que a tecnologia, além de ser atrativa, facilita a aquisição de conhecimento, tornando o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, muito mais prazerosos, divertidos, empolgantes, atrativos, motivadores e incentivadores.

Para isso, é necessário que os professores estejam preparados para atuarem nesse novo contexto tecnológico, de modo a oferecer e contemplar as exigências dessa nova maneira de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ADVOGADOS, Patrícia Peck Pinheiro. **Boas práticas legais no uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula**. Cartilha 2007. Disponível em <<http://www.pppadvogados.com.br/Publicacoes.aspx?v=4&aba=2>>. Acesso em: 13 mar. 2014

ANTÔNIO, José Carlos. **Tecnologias na escola: conectando ideias**. Fascículo 6, Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4404/tecnologias_na_escola_fasc_06.pdf>. Acesso em 20 fev de 2015

BARROS, Daniela Melaré Vieira (et al). **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa, 2011. *E-book*. Disponível em: <<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo. VIANA, Marger da Conceição Ventura. **A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP**. Revista da Educação Matemática da UFOP, Vol I, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010 ISSN 2237-809X. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/download/334/291>>. Acesso em 3 mar 2015.

FARIA, Elaine Turk. **O professor e as novas tecnologias**. Disponível em: <http://clickaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/O_professor_e_as_novas_tecnologias.pdf>. Acesso em 201 fev. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática** – Rio de Janeiro: 34, 1993.

TAJRA, Sammya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade** – 9. ed. – São Paulo: Érica, 2012

ZAMBON, Fabiana. BEHLAU, Mara. **Bem-estar vocal: uma nova perspectiva de cuidar da voz**. Manual Sinpro-SP, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/saudedoprofessor/bem_estar_vocal.pdf>. acesso em 23 fev. 2015



A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O CONTEXTO FAMILIAR

CARLIENE FREITAS DA SILVA BERNARDES
DEIVE BERNARDES DA SILVA

A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O CONTEXTO FAMILIAR

Carliene Freitas da Silva Bernardes

Graduada em Psicologia e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia

Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Tocantinópolis

Deive Bernardes da Silva

Graduado em Direito e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Tocantinópolis

Resumo

Este estudo avaliou famílias com filhos apresentando Dificuldades de Aprendizagem (DA) na Escola. Na disciplina Psicoterapia familiar, os alunos acompanharam oito famílias com filhos em Dificuldade de Aprendizagem, por 8 a 10 sessões, com duração de 1h30min, em domicílio, aplicando entrevista familiar semiestruturada, Genograma, Ecomapa e projeto de vida familiar. Os alunos tinham 10 a 12 anos idade, 8 meninos e uma menina, todos repetentes, com queixas: dificuldades na leitura, escrita, perda de interesse e indisciplina. Majoritariamente, as configurações familiares referiam-se recasamentos, avós/netos e monoparental feminina, média de 1 a 2 irmãos. Os cuidadores possuíam escolaridade fundamental incompleta, história de DA no período escolar, pouca tradição para estudos, sendo a mãe, impaciente, responsável pelas tarefas escolares. As famílias vivenciavam violência intrafamiliar, dependência química, dificuldades com abrigo e alimentação. Conclui-se que as DA's não são urgência para a família, apesar de ser para a Escola, pois há dificuldades urgentes, a sobrevivência.

Palavras chaves: Dificuldade de Aprendizagem. Família. Escola.

INTRODUÇÃO

No cotidiano, observa-se discussões de quem será a responsabilidade pela Educação dos filhos, se dos pais, do governo, do professores, destacando em muitas delas a negligência do Estado, a falta de estrutura familiar e a sobrecarga de funções dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), considerando a Educação como processos formativos do indivíduo, afirma a ocorrência destes em vários espaços, como na família, nas instituições de ensino e pesquisa, nas organizações civis, no trabalho, no convívio interpessoal, dentre outros, sendo dever da Família e do Estado a escolarização dos filhos.

O **objetivo** deste estudo foi problematizar uma atividade prática de ava-

liação e acompanhamento de famílias com crianças apresentando Dificuldades na Aprendizagem Escolar (DAE), de forma específica levantou a composição familiar e a dinâmica interpessoal destas famílias.

DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM V (2014) utiliza a nomenclatura “Transtornos Específicos da Aprendizagem” referindo-se às dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas ligadas à leitura, escrita e matemática. Afirma que 5 a 15% das crianças em idade escolar, em diferentes culturas, apresentam dificuldades, seja de forma leve, moderado ou grave. Para que uma criança seja diagnosticada precisa atender quatro critérios: 1) apresentar dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas em pelo menos um dos domínios, leitura, escrita ou matemática, no últimos 6 meses, apesar das intervenções para corrigi-las; 2) as habilidades acadêmicas estão abaixo das esperadas para sua idade cronológica, causando prejuízos no desempenho acadêmico ou atividades cotidianas; 3) manifestação nos anos escolares iniciais ou anos tardios, em situações que a exigência da leitura, escrita ou matemática excedam suas capacidades; 4) suas causas não são explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigidas, transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (DSM -V, 2014). Por fim, segundo o Manual, para diagnóstico investiga-se o desenvolvimento da criança, sua saúde mental e física, sua escolarização e família, através de relatórios escolares, avaliação psicoeducacional, aplicação de medidas padronizadas, dentre outros.

Fonseca (2007), partindo de uma abordagem neuropsicológica e psicopedagógica, define as DA como um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, ou incapacidades no processo de aprendizagem, seja de índole acadêmica - verbal e simbólica (falar, ler, escrever e calcular) e/ou de índole psicossocial e/ou psicomotora – não verbal e não simbólico (andar de bicicleta, se relacionar, orientar-se no espaço, desenhar, etc.). O autor discute alguns axiomas relacionados à definição de DA: 1) elas acontecem em contexto educacional adequado, com condições e oportunidades de ensino suficientes; 2) o aluno apresenta um potencial de aprendizagem normal com capacidade intelectual, (QI) média e superior, porém manifesta um desempenho escolar abaixo do normal; 3) há Integri-

dade Biopsicossocial, ou seja, a pessoa não apresenta nenhuma patologia ou deficiência, seja sensorial (visão, audição), motora, mental, neurológica, socioemocional ou cultural.

Logo, nessas condições, indaga-se como o aluno ainda manifesta uma DA? Para Fonseca (2007), as DA estão ligadas ao processamento de informações. No processo de aprendizagem, compreendida como mudança de comportamento provocada pela experiência, o cérebro do aprendente diante da tarefa, receberá várias informações visuais, táteis, auditivas, etc, que serão processadas pela cognição, que gerará uma resposta à tarefa, que, por sua vez, retroalimentará todo o sistema com novas informações. A não “ocorrência dessa arquitetura sistêmica cognitiva”, segundo o autor, provocará as DA (p. 8).

A FAMÍLIA, SUA COMPOSIÇÃO E SUAS FUNÇÕES

Família, nalgumas concepções, compreende o conjunto de indivíduos com laços de consanguinidade ou convivência, geralmente pai, mãe e filhos, que vivem na mesma residência (FERREIRA, 2010; IBGE, 2008; BRASIL, 1998). Estudiosos da família tem ampliado sua concepção, percebendo-a como um sistema aberto e interconectado com outros sistemas sociais, constituído por pessoas que compartilham uma relação de cuidados (proteção e alimentação), de vínculos afetivos, de convivência, de consanguinidade ou não, influenciado pelo contexto social, cultural, econômico, geográfico e histórico, logo possuindo um funcionamento próprio (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003; PAGANI; MINOZZO; QUAGLIA, 2009).

A família, em função dessas influências, sofre mudanças nos papéis e nas relações em seu interior, alterando sua estrutura no que diz respeito à composição familiar (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003). Atualmente, diz as autoras, há várias composições familiares: família tradicional (pai, mãe e filhos), casal sem filhos, recasamentos, monoparental feminina e masculina, avós e netos, famílias homoafetivas, abrigos, dentre outros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), comparando o Censo de 2000 e 2010 quanto à composição dos domicílios brasileiros, observa-se uma diminuição dos lares com famílias tradicionais, apesar de ainda predominante, e um aumento de casais sem filhos e monoparental feminina.

Pagani, Minozzo e Quaglia (2009) explicam que são funções da fa-

mília: a manutenção econômica dos seus membros; os cuidados domésticos com abrigo, higiene, etc.; o cuidado com a saúde dos seus membros; a disponibilização de atividades de lazer; a promoção da socialização de seus membros; o estabelecimento de laços de afeição; e a Educação/formação dos seus membros.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Como já exposto, uma das funções da família é a Educação/formação dos seus membros. Pain (1992) assegura que a família é indispensável para a sobrevivência e o desenvolvimento da criança, incluindo o processo de aprender. Especificamente, no processo de Aprendizagem na escola e nas DA decorrentes, a literatura revela que há envolvimento da família nesse processo tanto geneticamente quanto ambientalmente.

Geneticamente, a influência é observada pela repetição de membros com DA em várias gerações (DSM – V, 2014; FONSECA, 2007). Por sua vez, o ambiente das relações familiares também influenciam nas DA. Marturano (1999) revela que os recursos familiares como disponibilidade de livros e brinquedos, a estruturação do tempo da criança aos estudos, o acompanhamento dos pais nas tarefas escolares e a própria escolarização dos cuidadores influenciam no processo de aprendizagem escolar e no sucesso escolar. Dessa forma, se a família influencia no surgimento das DA's, ela também é alvo de intervenção para a transformação da condição de não aprendizagem do sujeito (PAIN, 1992; MARTURANO, 1999; ANDRADA, 2003; FONSECA, 2007; CESARIN, 2007; DSM – V, 2014).

MÉTODO

Uma Escola Municipal do interior goiano, encaminhou 14 famílias e seus filhos com DA para acompanhamento psicológico na Clínica Escola do curso de Psicologia da cidade. As crianças foram acompanhadas por estagiários e supervisora da Psicologia Escolar. Já as famílias foram convidadas para um acompanhamento familiar, supervisionado pela presente autora. Das 14 famílias, oito (8) aceitaram o convite, assinando o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Os estudantes de Psicologia, em co-terapia (trios), acompanharam as famílias por 8 a 10 sessões familiares, com duração de 1h30min, em domicílio. Para

conhecer a composição familiar e sua situação psicossocial (financeira, doméstica, educação/formação, saúde, socialização, afeição e lazer) aplicou-se uma entrevista familiar semiestruturada. Utilizou-se do Genograma, representação gráfica, para identificar as relações interpessoais, os vínculos, doenças, dentre outros, dentro do sistema transgeracional (avós, pais, tios, filhos, netos) da família (McGOLDRICK; GERSON; PETRY, 2012). O Ecomapa também foi utilizado para avaliar as relações e as ligações da família com o meio onde habita (HARTMAN, 1978). Por fim, ao final das sessões buscou-se construir um Projeto de Vida familiar, almejando fortalecer suas potencialidades.

Sob supervisão, os estudantes de Psicologia realizaram as sessões familiares em cada domicílio, buscando a presença de todos os membros, incluindo os filhos com DA. As informações anotadas pela professora durante as supervisões, bem como os oito relatórios gerados pelos estudantes, foram analisados pelos autores deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pacientes identificados, filhos com DA, tinham entre 10 e 12 anos de idade, sendo 8 meninos e 1 menina, dois deles irmãos. Todos com repetência escolar, a maioria cursando 1º. ou 2º. ano do Ensino Fundamental. As crianças foram encaminhadas pela Escola por apresentarem dificuldades na leitura e escrita, baixa motivação e indisciplina. Porém, na ocasião nenhuma criança possuía relatórios de avaliação psicopedagógica das DA ou do estado de saúde.

As famílias em sua composição eram tradicionais (3); recasamentos (3); avós/netos (1) e monoparental feminina (1), com média de 1 a 2 irmãos, cuja figura masculina é, na maioria das famílias, o provedor do lar. Os cuidadores possuíam escolaridade fundamental incompleta, sendo a mãe, impaciente, responsável pelas tarefas escolares.

Através do Genograma observou-se que outros familiares (avós, pais e irmãos) também apresentaram DA durante o período escolar, repetência e evasão escolar, ou seja, houve pouca tradição para os estudos. As famílias ainda enfrentavam outros desafios como a violência intrafamiliar (entre cônjuges e pais/filhos), a dependência química de alguns cuidadores, principalmente o pai, e a manutenção de necessidades básicas como abrigo e alimentação, em função da baixa renda. O

Ecomapa revelou que as famílias mantêm poucos contatos sociais, seja com instituições de saúde, lazer e trabalho, ocasionando uma diminuição das estratégias de enfrentamento às suas dificuldades.

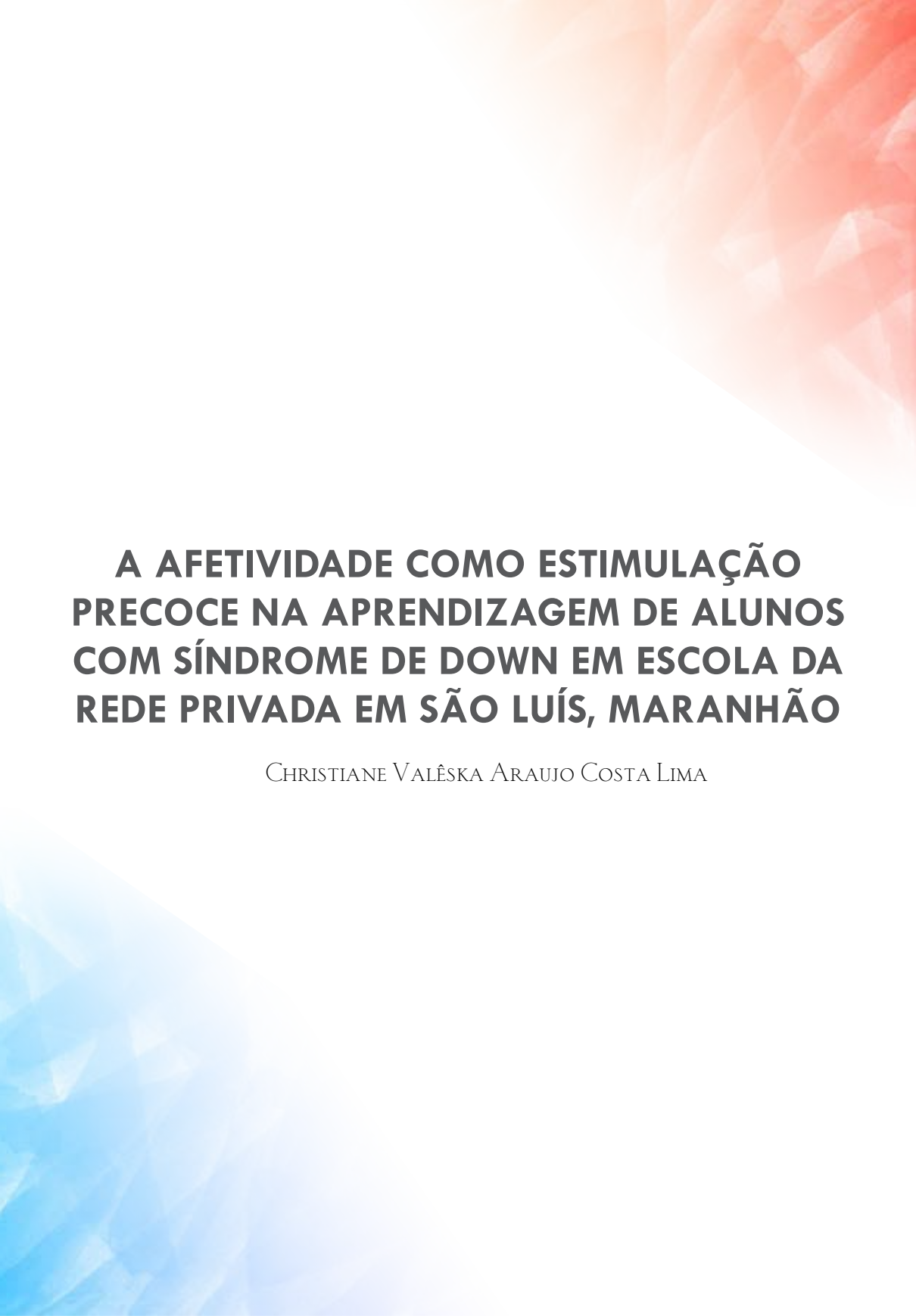
A investigação revelou que há uma influência do contexto familiar nas DA, como mostra a literatura (PAIN, 1992; MARTURANO, 1999; ANDRADA, 2003; FONSECA, 2007; CESARIN, 2007; DSM – V, 2014). As Dificuldades de Aprendizagem mostraram ser transgeracionais, ou seja, pela genética ou pela aprendizagem, as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares, o baixo desempenho com consequente repetência e/ou evasão escolar se repete ao longo das gerações. Observou-se também que o foco da família na manutenção das necessidades básicas quanto à alimentação e ao abrigo, bem como o estresse com situações de violência e dependência química desfavorece o investimento em estímulos psicopedagógicos (brinquedos, auxílio nas tarefas, motivação para estudos, etc.) para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Além disso, o fato da família estar ensimesmada, aumenta seu foco nos problemas diários e diminuiu seus recursos de enfrentamento, pois não dialoga com outras instituições e pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento das famílias que apresentaram filhos com Dificuldades na Aprendizagem Escolar, evidenciou que as DA são transgeracionais e que apesar delas serem uma urgência da escola, não é uma urgência para a família, já que esta apresenta outras dificuldades primárias, a sobrevivência. Saber desse contexto, torna complexo não somente a compreensão como também a intervenção na diminuição das DA. Mesmo realizando poucas sessões com as famílias, o que não possibilitou a transformação dessas dificuldades, a experiência evidenciou alguns ensinamentos. Torna-se importante a inclusão da família nos projetos de acompanhamento das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar, seja na Escola ou fora dela. No entanto, em função da complexidade do contexto familiar cabe uma articulação da escola com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, médicos, dentre outros) e pontos de cuidado na comunidade como postos de saúde, instituições de assistência social, de trabalho e qualificação profissional, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistematicamente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 2, pp. 171-178, 2003.
- CESARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- DSM-V**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [impresso e on-line]. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- FONSECA, Vitor. Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista de Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, pp. 135-148, 2007.
- HARTMAN, ANN. Diagrammatic assessment of family relationships. **Social Casework**, v. 59, n. 8, pp.465-476, 1978. Disponível em: < [http://historyofsocialwork.org/1978_hartman/1978,%20Hartmann,%20diagrammatic%20assessment%20OCR%20\(C%20notice\).pdf](http://historyofsocialwork.org/1978_hartman/1978,%20Hartmann,%20diagrammatic%20assessment%20OCR%20(C%20notice).pdf) >. Acesso em 06 de set. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: famílias e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n. 2, v. 15, pp. 135-142, Mai-Ago 1999.
- McGOLDRICK, Mônica; GERSON, Randy; PETRY, Sueli. **Genogramas**: avaliação e intervenção familiar. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- PAGANI, R.; MINOZZO, F.; QUAGLIA, G. Abordagem familiar: cuidado às famílias com pessoas que usam álcool e outras drogas pelas equipes de saúde da família. Em: MINOZZO, F.; FRANÇA, S. P. (coord.) **A detecção e o atendimento a pessoas usuárias de drogas na rede da atenção primária á saúde**: módulo 7. 1 ed. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre drogas, 2009, p. 33-49.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SIMIONATO, M. A. W.; OLIVEIRA, R. G. Funções e transformações da família ao longo da história. In: Encontro Paranaense de Psicopedagogia, 1, 2003, Maringá. **Anais I Encontro Paranaense de Psicopedagogia**, CD Room, ABPP, nov. 2003.



**A AFETIVIDADE COMO ESTIMULAÇÃO
PRECOCE NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS
COM SÍNDROME DE DOWN EM ESCOLA DA
REDE PRIVADA EM SÃO LUÍS, MARANHÃO**

CHRISTIANE VALÊSKA ARAUJO COSTA LIMA

A AFETIVIDADE COMO ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN EM ESCOLA DA REDE PRIVADA EM SÃO LUÍS, MARANHÃO.*

Christiane Valêska Araujo Costa Lima
Mestre em Educação

FACULDADE PITÁGORAS DO MARANHÃO chrislima99@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem como foco principal a afetividade como estimulação precoce na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Trata-se de um estudo de campo, dissertativo, exploratório, quanti-qualitativo, envolvendo 60 professores que trabalham com educação inclusiva, cujo foco da pesquisa foi entender como os professores estão percebendo a afetividade como competência essencial na prática pedagógica. A relevância do estudo dá-se por contribuir para que os docentes se percebam autores do processo de inclusão de crianças que apresentam SD, utilizando-se da afetividade como estratégia para motivar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão Escolar. Afetividade. Contribuições.

* Trabalho de conclusão de Mestrado em Educação.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é isso, é a capacidade de entender e reconhecer o outro e então conviver e compartilhar com pessoas ditas “diferentes” de nós. Enfim, inclusão, quer dizer unir, reunir, ficar junto das pessoas que fazem parte do mundo, é estar com, é interagir com o outro (FÁVERO, 2005).

No contexto da inclusão, destaca-se a Síndrome de Down (SD) um problema que afeta milhares de pessoas em todo o mundo. (NUNES; DUPAS, 2011). No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência e segundo a Organização do Movimento Down estima que pode existir a relação de 1 para cada 700 nascimentos, ou seja, há cerca de 270 mil pessoas com síndrome de Down no Brasil.

As crianças com SD apresentam atraso significativo em seu desenvolvimento motor o que irá interferir em outros aspectos já que a criança, explora o mundo por meio de seu desenvolvimento motor, pois terá de andar, correr, falar, entender, etc. Outro aspecto que se destaca é a linguagem, que, nas crianças com SD, se apresenta com maiores atrasos (SCHWARTZMAN, 2003).

A afetividade pode ser conceituada como “a maneira de tratar, falar com carinho, acolher” (ALMEIDA; SANTOS; GAMA, 2013, p. 9). Já Vygotsky (2007, p. 129) e Wallon (2004, p. 82) descrevem o caráter social da afetividade como sendo a “relação entre afetividade e inteligência elemento fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano”.

De acordo com Wallon, a afetividade está presente no indivíduo desde a mais tenra idade, ou seja, ela corresponde ao primeiro ano de vida da criança, na primeira etapa de desenvolvimento, onde predomina sua relação com o meio, expressa na afetividade com outros indivíduos, onde o bebê entende por meio da observação e do toque, pois, nessa idade, ainda não está evidenciada a linguagem (DANTAS, apud BRUNO NETTO, 2012).

Esse contexto, nos levou a questionar: Até que ponto professores sentem-se efetivamente preparados para o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down em salas de aulas regulares? O objetivo do estudo é então, analisar a afetividade como estimulação precoce na perspectiva do educador, na aprendizagem de alunos com síndrome de down.

2 METODOLOGIA

Este estudo delinea-se como descritivo, exploratório, prospectivo, com abordagem quanti-qualitativa, realizado em uma (01) escola da rede privada da cidade de São Luís, localizada em um bairro bem populoso e tradicional da cidade. A escola funciona com educação infantil e ensino fundamental.

Entrevistou-se 60 docentes por meio de um questionário estruturado, que trabalham em turnos diferentes, pertencentes ao quadro de funcionários da escola e que desenvolvem a docência na educação infantil e ensino fundamental (direta ou indiretamente), ou seja, atualmente dentro da sala de aula ou já estiveram anteriormente, sendo esse o critério de inclusão.

As variáveis do estudo foram: experiência do trabalho com a inclusão, e percepção dos professores acerca do perfil do aluno com Síndrome de Down na escola, e percepção dos professores sobre a influência dos docentes sobre a afetividade como estimulação precoce na aprendizagem de alunos com Down.

3 RESULTADOS

Indagou-se os docentes sobre como percebem a inclusão escolar em salas de aula regulares. As respostas variaram para 70% (n=42) considera bom e 30% (n=18) considera insignificante (Gráfico 1).

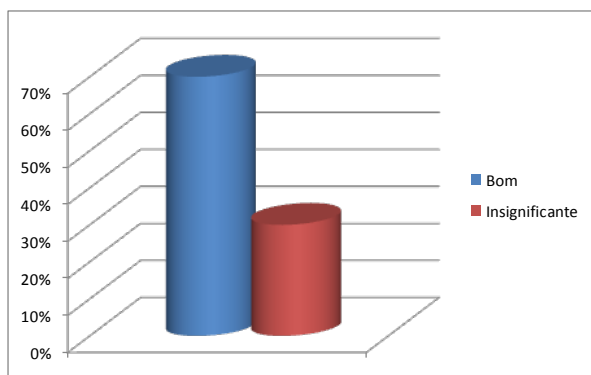


Gráfico 1 - Percepção dos docentes sobre a inclusão escolar em salas de aula regulares

Em relação à dinâmica de interação família-escola, os professores têm percepções diferentes em que 40% (n=24) disseram que a família exerce pouca influência nos resultados do processo de ensino–aprendizagem enquanto que 60% (n=36) disseram que tem muita influência nos resultados (Gráfico 2).

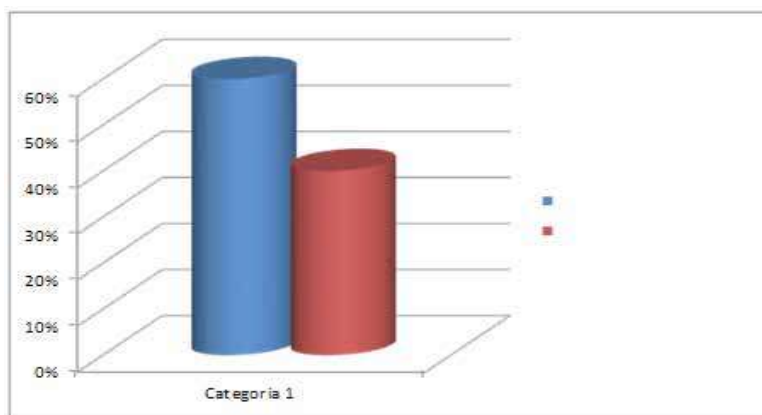


Gráfico 2 -

Dinâmica de interação família-escola

Como ressalta Freire (1996, apud GIMENEZ, 2006, p.106) “é indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã”. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e seu.

Dessa forma, a pesquisa com docentes revelou que as relações do aluno com SD quando contrariado ou quando lhe é imposto limites, apresentou os seguintes resultados: 20% (n=12) é agressivo, 50% (n=30) isola-se, 20% (n=12) aceita tranquilamente as decisões do professor e 10% (n=6) chora (Gráfico 3).

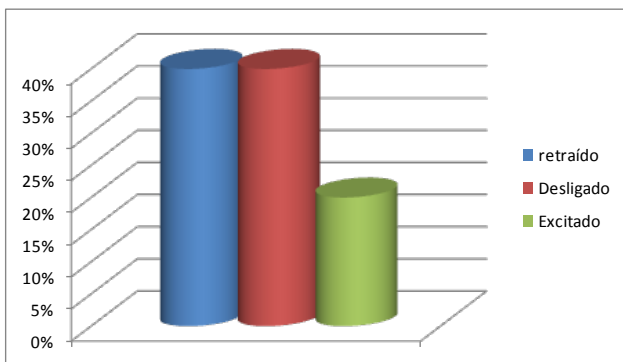


Gráfico 3 - Características do aluno com SD em relação ao ambiente escolar

Quando questionou-se os professores sobre a percepção destes em relação à influência da afetividade como estimulação precoce na aprendizagem de alunos com SD, todos (100%) disseram que exerce muita influência.

A afetividade interfere no processo de aprendizagem, por isso é importante a mediação do professor na sala de aula para que ocorra o avanço das crianças tanto nas aprendizagens de caráter conceitual, quanto de procedimentos e de valores.

5 CONCLUSÃO

O estudo permitiu conhecer que a Síndrome de Down trata-se de um problema crônico que afeta as funções físicas, mentais e sociais do indivíduo, devido às limitações que traz, porém, é possível fazer com que as pessoas com SD possam conviver de forma harmoniosa, segurança e autonomia em sociedade.

O grande foco do estudo, a afetividade, foi reconhecida por 100% dos professores como um fator primordial para o sucesso da aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Entretanto, Percebeu-se, através dos problemas enfrentados pelos professores junto ao aluno com necessidades educativas especiais, que as respostas destes refletem a necessidade de se pensar práticas mais efetivas que contemplem as atividades do cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no mesmo. As reflexões e questionamentos vindos desses profissionais ultrapassam, muitas vezes, questões genéricas. Denotam dificuldades vivenciadas no cotidiano, ações que se desenrolam no dia-a-dia escolar, seu desenvolvimento, as dificuldades

de aprendizado ou mesmo questões relativas a propostas de atividades que poderiam modificar as práticas convencionais.

A inclusão possui um papel importantíssimo, pois o professor deverá elencar em seu projeto de aula, atividades que supram as necessidades de todos. Os alunos regulares valorizarão as diferenças as quais contribuirão para a formação de uma cidadania consistente e igualitária, pois terão a oportunidade de vivenciar experiências como; solidariedade, compreensão, companheirismo e valorização do semelhante.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Eugenia Augusta. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. In: **Revista Nova escola**. edição 182 - mai/2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índices de deficiência**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/deffisica_nacional/especial.html.2012>. Acesso em: 15 jan. de 2014.

NUNES, Michelle Darezzo Rodrigues; DUPAS, Giselle. Independência da criança com síndrome de Down: a experiência da família. **Revista latino americana e Enfermagem**. V 19, n 4, jul.ago/2011

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

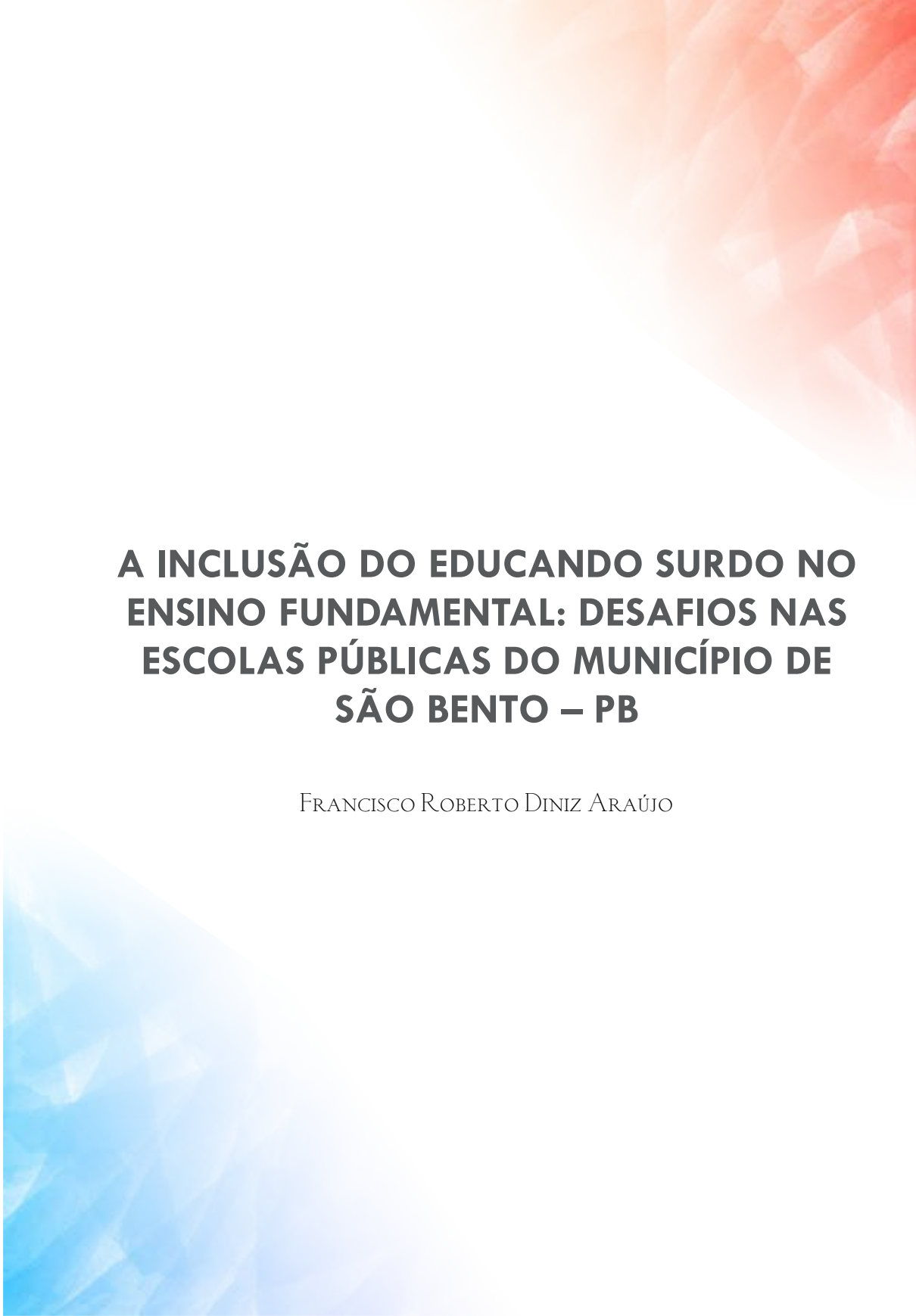
ALMEIDA, Ana Rita Silva; SANTOS, Ariane de Brito; GAMA, Camila Barreto da. O prazer de aprender: práticas afetivas na sala de aula. *Braz. J. Biol.* Ano 68, v2, 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BRUNO NETTO, Giuseppe. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Monografia de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. São Paulo, 2012

GIMENEZ R, MANOEL EJ, BASSO L. Modularidade de programas de ação em indivíduos normais e portadores da síndrome de Down. **PsicolReflexCrit** 2006; 19(1): 60-5



**A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
SÃO BENTO – PB**

FRANCISCO ROBERTO DINIZ ARAÚJO

A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO – PB

Francisco Roberto Diniz Araújo

Universidade Federal da Paraíba– robertodinizaemd@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo descrever o processo de inclusão dos estudantes surdos nas aulas de ciências do ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de São Bento – PB. Para tanto, professores das escolas parceiras, educandos surdos e seus familiares foram entrevistados para coleta de dados usando questionário semiestruturado. A falta de intérprete e do domínio de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi identificado como um dos maiores entraves para desempenho do processo ensino-aprendizagem de surdos nas escolas parceiras. Portanto, o processo de inclusão do estudante surdo nas escolas públicas em São Bento não tem sido bem sucedido. Percebe-se a ausência de uma Educação Inclusiva efetiva sem discriminação em que os envolvidos, educadores e gestores, não atribuem a devida importância. Espera-se que os dados aqui expostos possam estimular docentes e gestores educacionais do Município de São Bento no sentido de buscar oferecer uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Surdez. Ensino de Ciências.

Introdução

O município de São Bento/PB possui uma associação privada sem fins lucrativos que atende e dá suporte às pessoas com deficiência, especialmente aos surdos. A Associação de Educação de Especial Mãos Dadas (AEEMD) oferece serviços gratuitos de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e recreação às pessoas com deficiência, além de assistir e acompanhar o desenvolvimento dos pacientes e seus respectivos familiares.

As escolas têm encontrado muita dificuldade para controlar as relações sociais de modo a proporcionar um ambiente sadio, livre e igualitário. A falta de inclusão pode ser um dos fatores que contribuem para a disseminação dessas dificuldades (DAMÁZIO, 2007).

A inclusão dos alunos portadores de deficiência, nas escolas é uma proposta que teve início, no Brasil, marcado pela sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, no Fórum Mundial da Educação, em Dacar, Senegal e, principalmente, com a Declaração de Salamanca, em

1994, quando os princípios da educação inclusiva ficaram mais claros (BRASIL, 2008).

Considerando esse importante contexto, constitui o objetivo desse estudo, compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos nas aulas de ciências para o ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de São Bento/PB.

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Os procedimentos metodológicos incluíram atualização da temática em análise na literatura e coleta de dados através de pesquisa documental e entrevistas.

Portanto, procurou-se fomentar a discussão sobre o tema “inclusão”, envolvendo as relações entre professor/discente, pois somente com ética poderemos ser autônomos e acabar de vez com a discriminação em sala de aula.

A Educação Inclusiva e Surdez

A educação para surdos no Brasil teve início durante o segundo império, através da lei 839 assinada por D. Pedro II em 26 de setembro de 1857, o interesse do imperador D. Pedro II com a educação de surdos seria porque a princesa Isabel seria mãe de um filho surdo e seu esposo tinha uma surdez parcial. O empenho de D. Pedro resultou na fundação de uma escola para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES), que utilizava a língua de sinais e o alfabeto datilológico (alfabeto manual) (REIS, 1999).

Os estudos desenvolvidos sobre a língua de sinais originam novas propostas pedagógico-educacionais para educação de surdos, a tendência que se destacou nos anos 70 foi à comunicação total. Segundo Stewart (1993, p. 118), “Comunicação total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles possam expressar-se nas modalidades preferidas”.

Paralelamente ao desenvolvimento da comunicação total, surgia também outra metodologia, o bilinguismo. A educação bilíngue defende a língua de sinais como língua natural dos surdos, ou primeira língua, enquanto que a língua dos ouvintes seria a segunda língua. A língua de sinais teve uma aceitação maior do que as outras tendências educacionais para surdos, uma vez que esta abordagem educa-

cional objetiva a capacitação do surdo para utilização de duas línguas, a língua de sinais e a língua dos ouvintes, deixando-o livre para optar entre as duas línguas de acordo com a ocasião (GARCIA *apud* SOUZA, 2008).

No ano de 1991, a Linguagem Brasileira de Sinais passa a ser reconhecida oficialmente pelo governo de Minas Gerais, regulamentada pela Lei Nº. 10.397, de 10 de janeiro de 1991. Somente no ano de 2002 a Libras foi oficializada no território nacional, com a Lei Nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Após três anos, em 2005 (BRASIL, 2005), é divulgado o decreto que visa à organização da educação bilíngue no ensino regular (CARVALHO NETO, 2007).

A linguagem exerce papel preponderante na constituição dos sujeitos, visto que é através dela que nos apropriamos da cultura, em torno construímos nosso entendimento sobre o micro e macro universo, e estabelecemos nossas relações sócioafetivas. Contudo, os estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos, as quais têm a possibilidade de aprenderem a Língua de Sinais como primeira língua, já nos primeiros contatos com o seu entorno, é conclusiva no sentido de mostrar a importância da mesma para que estas construam uma linguagem plena e autêntica, alcançando os mesmos patamares de desenvolvimento do que as crianças ouvintes inseridas em um ambiente linguístico de modalidade oral-auditiva.

Segundo Bassani e Sbardelotto (2010), a surdez se conecta, de forma muito imediata, a outros problemas como as dificuldades ligadas ao emprego, em que pessoas surdas têm um difícil acesso à informação adequada e aos processos de tomada de decisão, fazendo com que os alunos surdos e familiares procurem na escola apoio e auxílio para superar tais dificuldades. Por sua vez a escola se constitui num espaço privilegiado de discussões, visando à inclusão social e a participação de diferentes grupos culturais, sendo a escola a principal aliada na efetivação dos direitos humanos.

Educar para a diversidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, nas interações e práticas sociais que lhe fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para construção de sua identidade e autonomia.

Resultados e discussões

Foram entrevistadas no total 20 pessoas, de modo que a amostra foi composta por 8 estudantes surdos matriculados em escolas da rede pública de ensino de São Bento – PB, 5 educadores que atuam nestas escolas e 7 familiares dos educandos surdos entrevistados.

A maioria dos estudantes surdos já tinha o diagnóstico de surdez antes de serem matriculados na escola atual com laudo emitido por médico ($n=7$, 87,5%). Apenas dois deles já tinham sido reprovados anteriormente e 7 deles (87,5%), além de receberem apoio pedagógico na escola, também recebiam apoio em outra entidade.

Para 100% ($n=8$) dos educandos surdos entrevistados, estudar com ouvintes não tem sido fácil, há um forte sentimento de exclusão. Todos os educandos surdos entrevistados usavam LIBRAS e como conhecedores de seus direitos, se ressentem muito, pois, na maioria das vezes ($n=5$), não recebem auxílio de um intérprete na sala de aula regular.

Entre os conteúdos lecionados, os educandos surdos apontaram ciências como o que tem oferecido maior dificuldade de aprendizagem, enquanto que em matemática ($n=7$) e português ($n=1$) eles sentem maior facilidade.

Na opinião dos familiares, as escolas não têm aceitado a presença dos educandos surdos com naturalidade, visto que, na maioria das vezes, estes não gostam de estudar nestas escolas. Uma das causas desta insatisfação, segundo os discentes surdos é a ausência do intérprete, dando acompanhamento em sala de aula, pois os educandos, conhecedores de seus direitos, se sentem desrespeitados no que tange à disponibilidade do instrutor/professor de LIBRAS e do intérprete.

A equipe de educadores entrevistados incluiu 01 diretor, 01 membro da Equipe Pedagógica e 03 professores das escolas da rede de ensino público de São Bento, parceiras neste estudo. Em todos os casos, não houve formação específica para LIBRAS, mas três deles percebem que o pouco que aprenderam sobre LIBRAS os ajuda, em sala de aula com o educando surdo inserido em escola regular.

Os educadores acreditam que aprender LIBRAS teria alguma importância ($n=2$) ou muita importância ($n=1$) para os educandos ouvintes, para outros não é tão importante saber, pois não é a sua área de atuação ($n=2$).

Apesar de acreditarem que os educandos surdos devam ser incluídos, todos os

entrevistados concordaram que há necessidade de a Secretaria de Educação aplicar a lei, para que os direitos do educando surdo a uma educação de qualidade sejam garantidos.

Todos os educadores entrevistados sentem que a falta de domínio de LIBRAS pelo docente dificulta o processo ensino-aprendizagem, o que tem comprometido muito o processo de avaliação dos educandos surdos. Os entrevistados ensinam em sala de aula regular, e apontam como indispensável à presença do intérprete de libras, pois facilitaria a comunicação entre professor e educando, principalmente na hora de avaliar.

A pesquisa educacional vem desenvolvendo, nas últimas décadas, um imenso arsenal de teorias, interpretações, recomendações, prescrições, etc. que se ocupam com a crise educacional. Com isso essas teorias tentam descrever, analisar, compreender e até modificar a educação especial moderna. E, para isso, trazem o aporte da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, e de tantas outras ciências (BASSANI; SBARDELOTTO, 2010).

Diante do esperado, observamos que na prática a realidade é bem diferente e, ao analisar, notamos a fragilidade do processo de inclusão, principalmente nas aulas de ciências, devido à complexidade que a disciplina traz aos alunos surdos.

As políticas públicas deveriam ser efetivas para que os direitos fundamentais estivessem garantidos, como por exemplo, o direito à educação, a um intérprete em sala de aula, para o acompanhamento no processo ensino aprendizagem. No caso específico da educação de surdos é como diz Skliar (2005, p. 27), “usufruir da língua de sinais é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores e escolas”. O trabalho educacional em equipe (educador e intérprete) poderia proporcionar uma inclusão educacional de qualidade, com democracia, educação igualitária, direitos previstos na lei brasileira.

Portanto, faz-se necessário uma atuação do Estado, da sociedade e da família, como representante de cada indivíduo, procurando assegurar com absoluta prioridade os direitos dos surdos, e cobrando políticas públicas que privilegiem a efetivação dos direitos previstos nas legislações. Acredita-se que as reflexões realizadas possibilitam considerar as atuais políticas inclusivas como incipientes, sendo indispensável mais discussão no campo das políticas públicas e dos direitos humanos.

Conclusão

O processo de inclusão do estudante surdo nas escolas públicas da cidade de São Bento é frágil e, por isso, não tem sido bem sucedido. Percebe-se a ausência de uma Educação inclusiva e sem discriminação. Os envolvidos, educadores e gestores, não atribuem a devida importância para que aconteçam as melhorias. Dessa forma o certo é ter o mínimo de estrutura de funcionamento das aulas com acessibilidade, que seria a disponibilização dos intérpretes em todas as salas com educandos surdos.

Neste sentido, observa-se a necessidade de qualificação dos profissionais, que sejam especializados em LIBRAS; Educação Inclusiva; e os mesmos sejam direcionados para as turmas que tenham Educandos surdos, como também incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina no currículo das Escolas Públicas da cidade de São Bento. Que de fato sejam priorizados os direitos fundamentais do educando surdo, sendo, portanto indispensável um intérprete em cada sala de aula que tenham Educandos surdos. A formação continuada dos professores e os PPP das Escolas investigadas devem incorporar a inclusão da pessoa com deficiência, neste caso os surdos, para que seja trabalhada a questão da acessibilidade, e conseqüentemente acabar com a discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. 2005. Disponível em: Acesso em: 17 mai. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 17 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial(SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 nov. 2014.

BASSANI, C.; SBARDELOTTO, D.A. A importância do ensino de LIBRAS na educação fundamental. [online] 2010. Disponível em: http://www.faesl.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=224:a-importancia-do-ensino-de. Acesso em: 02 nov. 2014.

CARVALHO NETO, L.V. **Pequeno Panorama da Inclusão de Educandos Surdos da Rede Municipal e Estadual do Ensino Fundamental das Escolas de Presidente Prudente**. [Dissertação] UNESP, Presidente Prudente: 2007. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/tcc_luiz_v_de_c_netto.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez/ SEESP/SEED/ MEC –Brasília/DF, 2007.**

REIS, V. **Tratando da educação do surdo no Brasil**.1999. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congresso>. Acesso em: 22 ago. 2008.

SKLIAR, C.A **Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed.Porto Alegre: Mediação. 2005.

SOUZA, A. (org.) **Inclusão e o ensino de ciências**. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2008.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.



A PRÁTICA EDUCATIVA: O REAL SENTIDO DA PRÁXIS

BERGSON PEREIRA UTTA
ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

A PRÁTICA EDUCATIVA: O REAL SENTIDO DA PRÁXIS¹

Autor: **Bergson Pereira Utta**

Graduado em Pedagogia/Mestre em Educação pela UFMA

Universidade Federal do Maranhão

bergsonutta@hotmail.com

Co-autor: **Ádria Karoline Souza de Aquino Utta**

Graduada em Pedagogia/Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar

Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA)

adriakaquino@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir sobre a práxis educativa e seu real sentido na ação dos professores. Esta é uma pesquisa bibliográfica, constituída por livros, o que possibilitou uma visão ampla da temática nas diversas produções científicas brasileiras. Buscamos apresentar um entendimento sobre a Prática Educativa, sua essência epistemológica e seu real sentido no efetivo trabalho do professor, estabelecendo sua relação com o conceito de práxis em Vázquez (1998) e Freire (1987, 1996). Pelo entendimento de Prática Educativa, buscamos destacar o processo que envolve professores diante dessa mudança de postura educativa como forma de incentivo dos sujeitos na busca de transformações que sejam capazes de impactar na formação de futuros profissionais da educação. Concluímos que a construção de uma Prática Educativa como práxis, deve ser condizente com as necessidades do processo de ensino e aprendizagem de professores em formação e que poderão atuar, também, como protagonistas de uma história social transformadora.

Palavras-Chave: Prática Educativa. Práxis. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Foi como estudante de um Programa de Pós-Graduação Lato Sensu e, depois, como docente no Ensino Superior que começamos as nossas inquietações acerca da Prática Educativa exercida pelos professores, já que algumas dessas práticas pareciam estimular pouco os estudantes em seu desenvolvimento intelectual, haja vista que os alunos pouco participavam, ou por não se sentirem à vontade para dar as suas contribuições ao que era realizado em sala de aula, ou por também terem

1 Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a Prática Educativa como práxis.

pouca informação para discutir coletivamente.

No desenvolvimento da Prática Educativa, acreditamos que o professor sofre diversas influências (visão de mundo, ideologias políticas, valores morais e éticos), já que a vida acadêmica e o trabalho dos professores não estão desvinculados do contexto global, muito menos dissociadas do mundo vivido pelos sujeitos sociais. Essas mudanças e inovações decorrentes das reformas administrativas e propostas pedagógicas acabam exercendo influência determinante no trabalho docente e no desempenho dos professores, que vão desde a acomodação às circunstâncias impostas às mais variadas formas de insatisfação e mal-estar.

Essa prática a que nos remetemos é aqui concebida como a ação pedagógica do docente em sala de aula. Esta é desenvolvida com maior ênfase nos períodos finais, momento em que os alunos estão mais acostumados a um trabalho sistemático de conquista de seu próprio conhecimento por meio de situações contextualizadas que permitem uma aprendizagem com reflexão favorecendo compreensões e transformações em suas realidades.

Assim, tendo como objeto de estudo a Prática Educativa, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: Qual o real sentido da práxis na prática educativa de professores?

Diante da problemática apresentada, definimos como objetivos: identificar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a Prática Educativa dos professores e compreender o real sentido da práxis educativa dos docentes em seu exercício profissional.

Acreditamos que esta pesquisa poderá, além de contribuir para um melhor entendimento do que seja a práxis educativa, referenciá-la à prática educativa dos professores, podendo vir a favorecer um processo de reflexão docente e, quem sabe, estimular de maneira positiva o exercício profissional dos docentes.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura deste projeto trata-se de uma revisão do tipo narrativa, pois não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise

se crítica da literatura. Assim, esta revisão tem como propósito (SANTOS-FILHO E GAMBOA, 1995) “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa”.

Abaixo, relacionamos as principais contribuições para pensarmos este objeto de pesquisa, bem como uma melhor compreensão da prática educativa e do sentido de práxis educativa.

Iniciamos com a contribuição de PIMENTA (2006b) que acredita no fazer pedagógico dos professores como práxis, é que não deve existir a indissociabilidade entre a teoria e a prática, pois isso representaria a negação da teoria, onde essa prática se tornaria senso comum ativista.

Freire (1996) aponta a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá e a prática, ativismo” e que pela fundamentação da teoria a prática poderá transformar o social.

Por fim, mas não se esgotando nosso aporte teórico, Vázquez (1990) descreve a práxis como uma “[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

2.2 Resultados e Discussões

Nos dias atuais, torna-se importante discutir a Prática Educativa, diante de tantas mudanças que se dão nos aspectos históricos, sociais, políticos e profissionais, cabendo aos profissionais da educação uma revisão nos processos de ensinar e aprender, que se afastam do paradigma pautado na reprodução do conhecimento, descontextualizado e apartado da realidade do discente, com ações mecânicas, levando-o, muitas vezes, a executar muito pouco, além dos simples passos de escutar, ler, decorar e repetir.

Dessa forma, desejamos assinalar algumas concepções presentes na Prática Educativa como práxis, destacando a ação docente no pleno exercício de seu papel enquanto professor.

Os estudos de Vázquez evidenciaram que há uma indissociabilidade entre a teoria e a prática. A práxis se torna prática na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e se torna teórica, na medida em que essa relação se torna consciente. Explicando o conceito de práxis e distinguindo-o de atividade, Vázquez (id., p. 185) diz que: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais podem estar intimamente vinculada.

Pelo fato da teoria e prática (concepção e operação) não estarem dissociadas, a práxis constitui, por isso, o instrumento capaz de dar conta da dualidade entre ciência e técnica, ciência que precisa ser alcançada no contexto educativo, por meio de uma formação científica, com base no modelo de uma sociedade solidária e justa, com valores éticos e de cidadania, portanto de educação.

Vázquez (1990, p. 5) considera a práxis como a categoria central da filosofia para a interpretação do mundo, bem como orientação para a transformação deste, já que:

[...] a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência misticada da práxis e ascender a um ponto de vista objetivo, científico a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente pensamento e ação [...].

Se não houver uma passagem da consciência comum para uma consciência da práxis, será impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis², não se elevando a um nível superior e criador. Essa consciência comum é típica do homem comum, um ser social e histórico, ajustado em uma rede de relações sociais e arraigado num determinado terreno histórico.

Paulo Freire também contribuiu muito para o entendimento dessa práxis. Para melhor situar o conceito, apresentamos o sentido de humanização como essencial.

2 A filosofia da práxis é o movimento dialético entre teoria e prática a partir de uma concepção histórica (VAZQUEZ, 1990).

Constatar esta preocupação implica, [...] reconhecer a desumanização como realidade histórica. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1996, p. 16).

Porém, essa vocação (humanização) fundamentalmente humana é negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão regida pelos opressores e confirmada pelo desejo de liberdade desses oprimidos, o que justifica a luta pela humanização. Para Freire, transformar a realidade opressora constitui uma práxis, exigindo dos homens oprimidos uma emersão, já que eles se encontram imersos na realidade opressora, por meio de uma práxis autêntica, ou seja, a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Ele acredita que o pensar do educador só se torna legítimo na autenticidade do pensar dos educandos, ambos mediados pela realidade, pela intercomunicação, que ele propõe por meio de uma educação problematizadora. A educação como prática da dominação tem no seu marco ideológico, acomodar os alunos no mundo da opressão, nem mesmo reconhecendo os homens como seres históricos; a problematizadora, a superação, de modo que o educador não é mais o que “apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39), evidenciando claramente o entendimento do homem também como ser histórico.

3 CONCLUSÃO

Concluimos pelo esclarecimentos de Vázquez e Freire, que a práxis nos ajuda a entender melhor a Prática Educativa, já que essa práxis está diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor desde sua constituição como profissional, por meio de ações cheias de intenções transformadoras – sociais e políticas.

Esse constituir-se como profissional (processo de formação para o desenvolvimento de suas práticas enquanto docente) articula-se a um projeto que se efetua de maneira intencional com base nas experiências construídas desde a for-

mação inicial e ampliadas em outros momentos da vida profissional. Tem suas primeiras influências na família e na classe social de origem, prosseguindo nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais que lhe são acessíveis, nas relações de trabalho e no alargamento da atividade profissional.

Na prática dos professores, várias características se apresentam nessa rede de relações: o conhecimento, a instituição em que este está inserido, a coletividade, os discentes, a organização escolar, as relações de trabalho, as políticas educacionais em voga e o atual contexto histórico. Uma clara articulação entre todos esses elementos poderá constituir-se como possibilidade para uma postura reflexiva dinamizada pela práxis, entendida como “uma reflexão em função da ação” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Dessa forma, aos profissionais da educação seria interessante assumir a superação do *como fazer*, para uma maior compreensão do *todo fazer pedagógico*, quer dizer, de uma posição metodológica que leve em consideração a vida dos professores, suas legítimas necessidades, esperanças, quefazeres, dificuldades e experiências.

Portanto, partindo do pressuposto que toda Prática Educativa deve implicar necessariamente uma intencionalidade por ser uma ação política, é preciso ter o entendimento dessa prática social na sua historicidade bem como a organização do trabalho educativo para, a partir daí, movimentar-se. É valioso destacar que este processo só acontece consubstancialmente no coletivo, com referência no grupo de professores, já que neste momento e espaço pode ser propiciado uma imprescindível reflexão, vindo a distinguir as mais variadas possibilidades orientadoras do fazer educativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

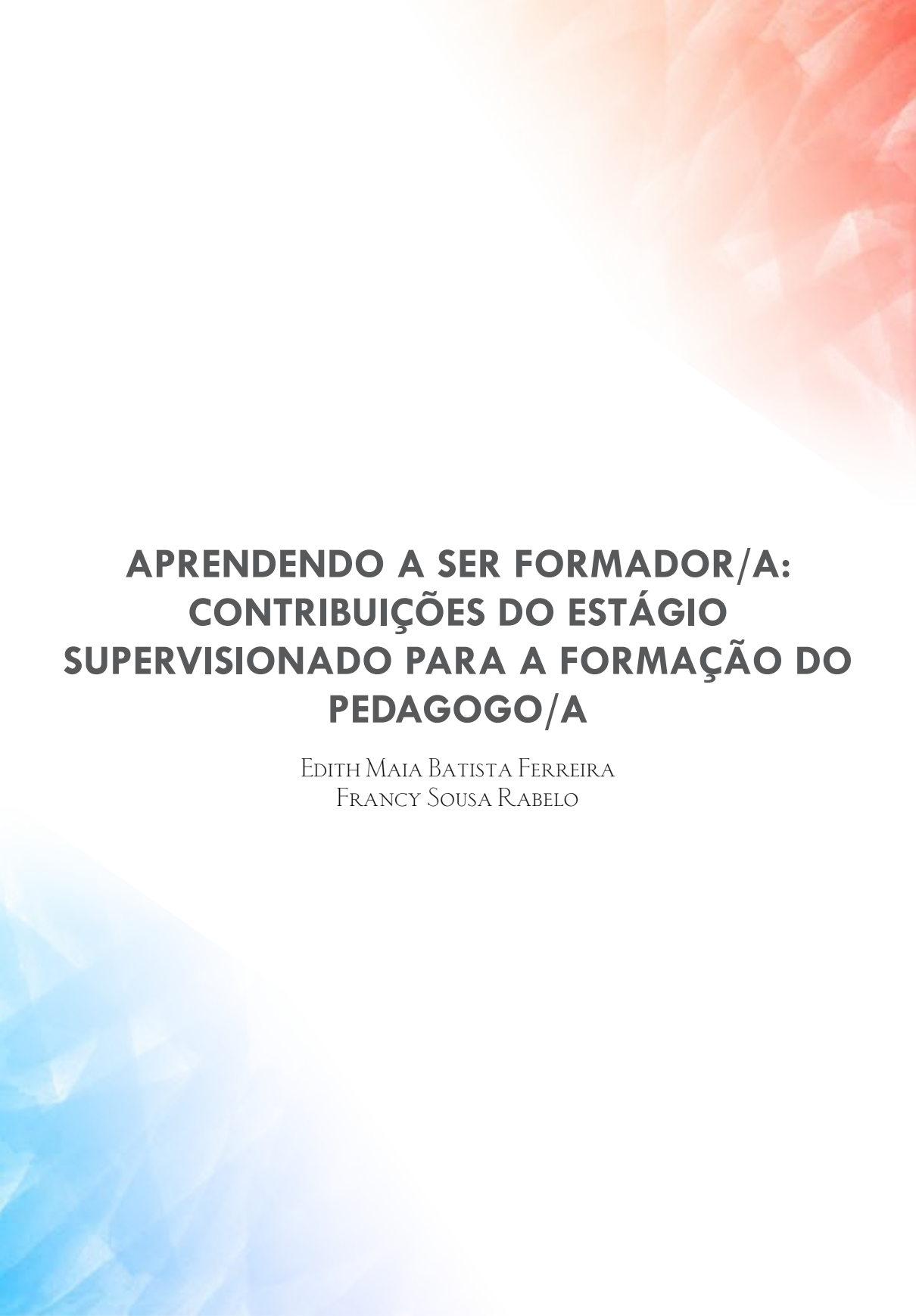
_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



**APRENDENDO A SER FORMADOR/A:
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO/A**

EDITH MAIA BATISTA FERREIRA
FRANCY SOUSA RABELO

APRENDENDO A SER FORMADOR/A: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A¹

Edith Maria Batista Ferreira
Pedagoga, Mestra em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Francy Sousa Rabelo
Pedagoga, Mestra em Educação
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O trabalho analisa as aprendizagens da docência proporcionada pela experiência vivenciada na formação inicial do/a pedagogo/a através do Estágio Supervisionado em Formação de Formadores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Situa a identidade deste profissional no percurso da sua formação e identifica saberes necessários a construção de um perfil que atenda a atuação como formador/a. O estudo se subsidia em autores como Silva (2003), Lima (2001, 2012), André (2001), entre outros. Ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa, utiliza como sujeitos, aluno/as participantes do referido estágio e conclui que o mesmo permitiu que os/as futuros/as pedagogos/as aprendessem através do estágio como pesquisa, os meandros da organização de processos de formação continuada e refletissem sobre a atividade de ensino realizada na escola, contribuindo para a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Formadores/as. Pedagogo/a.

1 INTRODUÇÃO

As alterações existentes no campo profissional têm que ser compreendidas em articulação às mudanças ocorridas nas esferas política, econômica e social, o que exige novos perfis profissionais, dotados de novos saberes que lhes permitam enfrentar a concorrência pelos postos de trabalho e adequar-se às exigências do sistema capitalista em sua nova fase.

1 O trabalho decorre da nossa experiência como supervisoras docentes do Estágio Supervisionado em Formação de Formadores/as desenvolvido pelo curso de Pedagogia da UFMA, Campus Bacanga.

O Curso de Pedagogia tem, desde a sua implantação, enfrentando conflitos na sua atuação, gerando reformulações curriculares no intuito de adequar o seu perfil profissional às mudanças em curso. Desse modo, os Estágios Supervisionados ganham relevo, uma vez que permitem o contato direto com a docência nas suas mais variadas formas.

Neste artigo objetivamos analisar as aprendizagens da docência proporcionada pela experiência vivenciada na formação inicial do/a pedagogo/a através do Estágio Supervisionado em Formação de Formadores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Para tanto, situaremos a identidade deste profissional no percurso da sua formação e identificaremos os saberes necessários a construção de um perfil que atenda a atuação como formador/a, recorrendo aos/as autores/as como Silva (2003), Lima (2001, 2012), André (2001), entre outros.

A abordagem de pesquisa utilizada é do tipo qualitativa, uma vez que o nosso interesse não esteve focalizado em quantificar uma ocorrência, mas sim na qualidade em que ela se apresenta (MINAYO, 1994). Nesta pesquisa, em especial, nos preocupamos em apreender o significado que os/as estagiários/as atribuíram à experiência formadora no que tange às contribuições para sua atuação como pedagogo/a. Assim, constituíram-se sujeitos da pesquisa os/as aluno/as participantes do Estágio em Formação de Formadores realizado no segundo semestre do ano de 2014, cujos dados foram gerados pelos relatórios elaborados ao final do semestre.

2 O/A PEDAGOGO/A, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: questões em debate

O Curso de Pedagogia no país teve sua criação em 1939, articulado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Este Curso já foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento: a dificuldade em definir a sua função e identidade e, conseqüentemente, o destino de seus egressos, comprometendo todo seu desenvolvimento no Brasil, tanto em relação ao campo de trabalho do/a pedagogo/a, quanto à organização curricular do Curso (SILVA, 2003). A indefinição de sua atuação gerou debate sobre a formação de bacharel e licenciado/a e no que tange ao primeiro, era impreciso as definições de sua função; e no que concerne ao

segundo, a docência tinha lugar definido nos cursos Normais que formavam professores primários.

Formar professor/a era um atributo desde a implantação do Curso de Pedagogia, e é atualmente ainda um campo de discussões quando esta responsabilidade se inscreve no percurso da formação inicial. Dessa forma, a docência é base formativa deste curso. Então, falar da docência na formação inicial é entender o que é ser professor/a, o que é ensinar, portanto, a aprendizagem da docência e sua efetividade se dá, principalmente nos estágios supervisionados, regulamentados atualmente pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Logo, a docência, base da atuação do profissional da pedagogia, determina a sua identidade.

Além de fomentar o desenvolvimento de competências, o estágio supervisionado ainda permite que o/a futuro/a profissional possa usufruir da oportunidade de contextualizar suas experiências, obedecendo a pressupostos elencados em objetivos do Projeto Pedagógico do Curso. Nesta perspectiva, Lima (2012, p. 53) afirma que o estágio “[...] se constitui uma atividade que contempla todas as habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelo aluno durante a sua graduação e que, através dele, é que o educando pode articular e manifestar suas capacidades alcançadas”.

Dessa forma, a docência veiculada pelo estágio caracteriza-se como uma aprendizagem plural, alicerçada pelos diversos saberes constituídos ao longo da trajetória formativa. Tais saberes mobilizados no encontro com o real são redimensionados, provocando novos questionamentos para o ser professor/a.

O Curso de Pedagogia da UFMA também se situa nesse debate. No decorrer dos seus 64 anos de existência, a sua proposta curricular já sofreu reformulações para se adequar ao movimento de mudanças no perfil profissional, o que recai sobre os estágios supervisionados, dentre eles, o de Formação de Formadores, que se caracteriza por ser um estágio como pesquisa, uma vez que esta se reporta a uma formação problematizadora da realidade.

O debate sobre pesquisa na formação de professor/a articula a teoria e a prática, fazendo com que este/a profissional tenha um papel ativo no seu processo formativo, desconstruindo a proposta de uma formação reprodutora, a exemplo dos estágios como imitação da prática ou a hora da prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Nesta perspectiva, reconhece-se a importância dos saberes da experi-

ência e da reflexão crítica na e para a formação, por isso, “os cursos de formação têm o importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcado pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p. 59)”.

A aprendizagem da docência se constrói cotidianamente e a atitude indagativa provoca no/a estagiário/a um olhar crítico para o seu campo de trabalho, neste sentido, como respostas as indagações, faz-se necessário um processo contínuo de investigação. Dessa forma, “[...] os estagiários fazem leitura da realidade, a luz de todos os elementos teóricos e, finalmente, apresentam, propostas de atuação, para fazerem do Estágio um processo contínuo de investigação” (LIMA, 2001, p. 51).

Com base na premissa do estágio como pesquisa, o Curso de Pedagogia da UFMA lança-se através do Estágio em Formação de Formadores como um lugar de desafios para os/as alunos/as, que se tornarão formadores/as, uma vez que esta é também uma função do/a pedagogo/a em seu campo de trabalho.

3 O ESTÁGIO EM FORMAÇÃO DE FORMADORES/AS: aprendizagens necessárias à atuação do/a pedagogo/a

O Estágio em Formação de Formadores, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA, se insere no Sub-eixo 03, denominado como Práticas Educativas Integradoras, que somam uma carga horária de 870 horas, correspondendo a um quarto do total de horas do Curso (UFMA, 2007).

Com uma carga horária de 90 horas o referido estágio é ofertado a partir do oitavo semestre do curso e objetiva oportunizar ao/a aluno/a:

Vivenciar experiências formadoras que possibilitem a construção de conhecimentos sobre o processo de formação continuada de professores da Educação Básica e promovam a apropriação de saberes e habilidades sobre o fazer pedagógico por meio da organização de diagnósticos de necessidades de formação, elaboração e desenvolvimento de projetos de formação (UFMA, 2014.2).

Visando alcançar tal objetivo, o Estágio em Formação de Formadores/

as se organiza como uma prática de formação continuada articulada à extensão universitária, uma vez que os/as alunos/as viverão todo o processo de formação que se inicia com o diagnóstico das necessidades formativas da escola campo, na maioria das vezes escolas comunitárias, continua com a elaboração do Projeto de Formação, a intervenção e a avaliação da ação formativa.

No intuito de evidenciar as aprendizagens obtidas através do estágio em discussão e suas contribuições para a formação do/a pedagogo/a, recorreremos aos relatórios elaborados pelos/as alunos/as ao final da experiência formadora vivida durante o segundo semestre do ano de 2014. A turma era composta por 12 alunos/as organizados/as em trios, o que resultou em quatro relatórios analisados.

Conforme os/as alunos/as:

[...] o Estágio em Formação de Formadores para a formação do pedagogo é imprescindível, visto que proporciona uma visão geral do ato educativo, isto porque antes de iniciarmos o processo formativo devemos conhecer a escola na qual estão inseridos, em seus aspectos físicos, administrativos e principalmente pedagógicos. (TRIO 1)

O estágio fortalece a relação entre a teoria e a prática, torna-se um momento de importante contribuição no processo de formação docente. Proporcionando a nós futuras educadoras, coordenadoras, supervisoras, gestoras um contato imediato com o ambiente que envolve o cotidiano educativo em uma escola ou instituição. (TRIO 2)

O período do estágio possibilitou a articulação de atividades complementares de ensino e aprendizagem às professoras por meio da vivência de situações reais de trabalho em diferentes contextos. O estágio proporcionou um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão. (TRIO 3)

O que ficou desse estágio? Ficaram aprendizagens sobre nossa construção docente, a necessidade de estabelecer uma relação entre construção de conhecimento educacional e a reflexão crítica e contextualizada entre professores e professoras pesquisadores. E que, a formação de professores e professoras, traz consigo muitas problematizações, além disso, felizmente aprendemos que não possuímos fórmulas prontas, ou caminhos mais fáceis de serem trilhados. Cada formação é única, pois se destinam a pessoas com identidades diferentes. O cuidado com o que será abordado, as primeiras tentativas de organização das etapas, a escolha do material pedagógico e a forma como transformaremos as aprendizagens em memórias pedagógicas é um processo de pensar criticamente os aspectos que envolvem o ato de educar e de aprender. (TRIO 4)

Diante do exposto, é possível inferir que o Estágio em Formação de Formadores é uma oportunidade para a construção de múltiplos saberes necessários à docência, incidindo diretamente na profissionalidade docente, entendida por Sacristán (apud MESLIN; HOBOLD, 2012, p.3) como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem especificidade de ser professor”.

Desse modo, muitas aprendizagens importantes para a atuação docente se consolidaram ao longo da experiência de ser formador/a de formadores/as: conhecer a escola em seus diversos aspectos (físico, administrativo e pedagógico); articular teoria e prática; refletir criticamente sobre a realidade educacional e sobre sua atuação profissional; desenvolver atitudes investigativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da docência no processo de tornar-se formador/a promoveu a interlocução dos diversos saberes, dentre eles, os disciplinares, os da experiência e os da formação profissional (TARDIF, 2010) em que a utilização destes, favoreceu lidar com situações de ensino a partir de uma atitude investigativa no confronto com a realidade.

Ficou claro ainda que o referido estágio permitiu que os/as futuros/as pedagogos/as se formassem formadores/as, ao mesmo tempo que contribuía com a formação daqueles/as que já estão desenvolvendo atividades docentes, realizando um duplo movimento: aprender os meandros da organização de processos de formação continuada e refletir sobre a atividade docente realizada na escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ___ **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-57.

BRASIL. **Decreto-lei nº 11.788**. Da definição, classificação e relações de estágio, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 29. set. 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **Estágio e Aprendizagem**: da profissão docente. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

MENSLIN, Mônica Schüler; HOBOLD, Márcia de Souza. **A implicação do trabalho do formador na construção da profissionalidade dos egressos das licenciaturas**. Campinas: Junqueira&Marin, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.



ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LETRAMENTO ESTÉTICO

GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO

ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LETRAMENTO ESTÉTICO¹

Gustavo Cunha de Araújo

Doutorando em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Marília-SP

gustavocaraujo@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa teórica que faz parte de um estudo mais amplo em desenvolvimento no doutorado em educação. Apresenta como objetivo entender como o letramento estético contribui para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes da EJA a partir de leituras e produções de histórias em quadrinhos. Este estudo se fundamenta na teoria Histórico-Cultural e tem como método o Experimento Didático-Formativo. Os instrumentos de registros de dados obtidos no campo da pesquisa são o diário de campo das observações realizadas, a gravação em áudio das entrevistas com estudantes da EJA e professores, que serão posteriormente transcritas, além da fotografia dos trabalhos - registros visuais das histórias em quadrinhos produzidos pelos alunos jovens e adultos e gravações em vídeos do experimento desenvolvido nas aulas. Para a forma de análise dos dados obtidos, seguiremos a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Ao considerar leitura e escrita como práticas sociais e culturais é que o letramento se mostra fundamental e importante no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, penso que as histórias em quadrinhos são importantes instrumentos para a apropriação da leitura e escrita dos estudantes da EJA, ao aliar texto e imagem no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A realização desta pesquisa pode contribuir para novas pesquisas no campo da Educação, bem como poderá ampliar estudos e pesquisas sobre práticas de escrita e de leitura na Educação de Jovens e Adultos a partir da linguagem da arte.

Palavras-Chave: Ensino da Arte. Educação de Jovens e Adultos. Letramento Estético. História em Quadrinhos.

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa teórica que faz parte de um estudo mais amplo em desenvolvimento no doutorado em educação. Apresenta como objetivo entender como o letramento estético contribui para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes da EJA a partir de leituras e produções de histórias em quadrinhos. Com efeito, apresenta a minha proposta de pesquisa e algumas reflexões e

1 Pesquisa em desenvolvimento no Doutorado em Educação, na UNESP/Marília-SP.

questionamentos desenvolvidos sobre essa temática, frutos de leituras sobre arte e EJA realizadas nos últimos anos.

Esta pesquisa de doutoramento se fundamenta na perspectiva da teoria Histórico-Cultural e terá como método o Experimento Didático-Formativo. Os instrumentos metodológicos que pretendo utilizar para a coleta de informações serão entrevistas individuais e gravadas, que serão posteriormente transcritas; gravação em vídeo das aulas de artes durante o experimento; observação participante das aulas de Arte, a qual ocorrerá no contexto social e cultural dos sujeitos desta pesquisa; análise documental - fotografia das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes - e bibliográfica. Entendo que esse tipo de pesquisa, o método escolhido e os instrumentos utilizados poderão atender ao problema e aos objetivos desta pesquisa.

No entanto, o elemento principal para a elaboração do método por Vygotsky está relacionado aos estudos naturalísticos e dialéticos de Engels e Marx, voltados para o entendimento da história do indivíduo. De acordo com Luria (2006) Vygotsky foi bastante influenciado por Karl Marx e chegou a afirmar que o homem não apenas faz parte de seu meio, mas é agente criador desse meio, mantendo relações sociais com o mundo a sua volta. Utilizar nesta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, é entender não apenas a história no processo de mudança desse indivíduo, que constitui e se constitui num determinado meio social e cultural, mas compreender também o desenvolvimento de seus processos mentais a partir de uma atividade de aprendizagem.

O que me motiva a desenvolver essa pesquisa resulta de algumas inquietações enquanto docente de Arte da Educação Básica Municipal e Estadual em Minas Gerais e Estadual e Federal em Mato Grosso, ao lecionar Arte para estudantes de ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e alunos de graduação, principalmente da Pedagogia, ao trabalhar com linguagem e produção de histórias em quadrinhos em oficinas e minicursos realizadas com esses estudantes nos últimos anos. A partir dessas experiências, constatei que os estudantes passaram a ter uma facilidade melhor de expressarem seus conhecimentos e criatividade a partir da linguagem das histórias em quadrinhos, produzindo leituras diferentes e ricas da realidade a sua volta, que eram apresentadas de forma escrita, quando criavam os textos das histórias, e por meio das imagens, que eram os “desenhos” das

HQs criadas por eles e, que posteriormente, eram expostas à comunidade.

Esta pesquisa de doutoramento está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins, campus universitário de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, local o qual atuo como professor. Os sujeitos pesquisados são os alunos jovens e adultos do curso de licenciatura em Educação do Campo² com habilitação em artes; e professores de artes desse mesmo curso.

Ao relacionar o trabalho do estudante da EJA com a leitura e a escrita, Miller (2009) ressalta que não apenas a linguagem verbal, mas outras linguagens como as artísticas se mostram importantes instrumentos de interação social do educando com o mundo a sua volta. Nesse pensamento, destaca que quando a leitura e a escrita estão em consonância com o trabalho coletivo do professor, há uma possibilidade maior desse tipo de atividade se tornar mais significativa para os estudantes. Assim, ao utilizar as histórias em quadrinhos como metodologia de trabalho em sala de aula, servirá como importantes ferramentas para que os estudantes da EJA possam se apropriar de práticas de letramento.

Discussão teórica

É sabido que o jovem e adulto da educação teve a sua escolarização interrompida por diversos fatores, como, por exemplo, dedicar-se ao trabalho, cuidar da família, entre outros. Conseqüentemente, isto pode ter afetado sua aprendizagem no que tange a leitura e escrita, o que é um dos graves problemas educacionais no Brasil desde há muito tempo. Diante disso, tenho a hipótese de que as histórias em quadrinhos, entendida como linguagem artística, contribuem plenamente para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes da EJA no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, por aliar os códigos escritos e visuais no processo de criação de suas histórias, fundamentais para que possam se inserir na cultura escrita

2 Consideramos que a Educação do Campo apresenta uma dimensão da Educação de Jovens e Adultos, por conter alunos(as) de diferentes faixas etárias, muitos sendo trabalhadores, escolarização baixa, oriundos(as) do campo e que voltam à universidade para completar ou concluir seus estudos (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006).

e visual.

As histórias em quadrinhos existem desde pinturas rupestres e, que ao longo da história, se disseminaram de diversas formas em impressos literários, publicitários, na *internet* e livros didáticos, além das formas tradicionais como nas tiras de jornais e das próprias revistas de histórias em quadrinhos, que se tornaram grandes veículos de comunicação popular em todo o mundo.

Entretanto, o investimento no gênero das histórias em quadrinhos só começou, efetivamente, na década de 1990, por meio dessas bases legais. Contudo, programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - pode ser considerado o principal impulsionador sobre a inserção dos quadrinhos na educação brasileira desse século XXI (SETUBAL; REBOUÇAS, 2015), embora a maioria dos quadrinhos escolhidos pelo PNBE se refira à literatura nacional e estrangeira.

Embora o aparecimento das histórias em quadrinhos no contexto escolar tenha sido, em seu início, de forma lenta, com a função de ilustrar algum texto em livro didático (VERGUEIRO; SANTOS, 2012) é possível constatar nos últimos anos uma maior utilização dessa linguagem em sala de aula, o que de fato, afirma a tese de que utilizar os quadrinhos na escola traz inúmeros benefícios aos estudantes, desde motivação para a leitura a realização de práticas artísticas, dentre tantas outras, mas, desde que o professor a utilize de forma adequada, atendendo as necessidades efetivas de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Ao trabalhar com os quadrinhos na sala de aula, os alunos podem ter a capacidade de conseguir selecionar elementos visuais (texto/imagem) presentes nessa linguagem visual, determinando melhores condições para se comunicar com o mundo a sua volta, melhorando suas práticas de leitura e de escrita. Podem ainda aplicar conceitos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, utilizando a linguagem sequencial de uma forma mais dinâmica e criativa. Nesse sentido, conhecer os elementos que compõe a linguagem visual das histórias em quadrinhos se torna importante no processo criativo das histórias.

Nessa linha de pensamento, a arte assume papel importante ao ser a linguagem que mais expressa e socializa informações e sentidos as pessoas, devido a sua grande capacidade de expressão, criação e interpretação que, somados as inúmeras outras linguagens presentes na sociedade, contribuem proficuamente para a produção e disseminação de conhecimento.

Além disso, ao abordar a aquisição da linguagem escrita pelo ser humano, Vygotsky (2001) vai dizer que esta não é a única forma que a pessoa vai procurar se comunicar ou se relacionar com o mundo, pois, o aprendizado da escrita pode possibilitar a esta pessoa alcançar diferentes modos para pensar, agir e de se relacionar com todas as pessoas e objetos de conhecimento a sua volta.

Nessa reflexão, o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (VYGOTSKY, 2001). Desse modo, as palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo.

Para Bakhtin (1997) todas as atividades humanas, por mais diferentes que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (oral e escrita). Considera a arte como gênero secundário, como exemplo de uma comunicação cultural mais evoluída, portanto, complexa, que está presente na arte e na literatura e, a qual, as histórias em quadrinhos fazem parte.

A arte pode ser o meio o qual o estudante da EJA pode aprofundar o desenvolvimento de sua personalidade, devido ao fato da arte possibilitar a captação e a expressão do mundo a sua volta, o que pode ocorrer também por meio da leitura e escrita. Nesse aspecto, a Arte é um fenômeno social. Com efeito, é objeto de estudo que revela historicamente determinada sociedade e cultura. É por meio da arte que o indivíduo dialoga com o mundo e produz significados da realidade a sua volta, desenvolvendo formas estéticas da própria arte. É por intermédio da arte que se pode compreender e conhecer a diversidade cultural entre os diferentes povos, pois “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura” (BARBOSA, 1998, p. 16).

No entanto, ao considerar leitura e escrita como práticas sociais e culturais é que o letramento se mostra fundamental e importante no processo de ensino e aprendizagem. Quando a pessoa, mesmo alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita, diz-se que ela não é letrada. Com efeito, letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a

ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18)”.

Por isso, utilizo nesta pesquisa o termo “letramento estético”, mas relacionado à apropriação da escrita e da leitura pelo estudante da EJA a partir de uma linguagem artística, isto é, através da arte. Contudo, é importante esclarecer que o conceito de letramento estético é um conceito em construção, pois, ainda são escassos estudos e pesquisas sobre esse termo na literatura educacional brasileira. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa estaria também contribuindo para a produção de conhecimento sobre essa temática, importante para a pesquisa em educação no Brasil, principalmente no que concerne a ampliação de estudos e pesquisas sobre leitura, escrita e alfabetização.

Considerações Finais

As histórias em quadrinhos são importantes instrumentos para a apropriação da leitura e escrita dos estudantes da EJA, ao aliar texto e imagem no processo de ensino e aprendizagem do aluno, a partir de leituras e produções dessa linguagem artística. O indivíduo pode descobrir novos lugares, histórias, personagens, amigos, conhecimento, sem sair de casa, o que contribui para o entendimento da realidade a qual está inserido.

Despertam atenção de diferentes e vários leitores infantis, jovens e adultos, pela diversidade de histórias, cores e desenhos que levam o leitor imaginar, criar e se adentrar nesse universo narrativo, construindo novos conceitos e significados da realidade a sua volta. Além disso, podem abordar diferentes temas e assuntos, como educacionais, sociais, políticos, religiosos entre tantos outros. No entanto, é importante o professor saber selecionar as revistas que irá trabalhar com os alunos, bem como os conteúdos das histórias, que possam se adequar aos objetivos das aulas e ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos. É importante notar que os quadrinhos tem a capacidade de fomentar a criticidade em seus leitores, para os diversos momentos sociais e políticos que ocorrem na sociedade.

Portanto, pretendo com os resultados desta pesquisa entender, discutir e buscar novas formas de desenvolver práticas de escrita e de leitura com estudantes da Educação de Jovens e Adultos a partir da linguagem da arte, que possam contri-

**AS VARIÁVEIS COGNITIVAS DAS
SITUAÇÕES-PROBLEMA DE ISOMORFISMO
DE MEDIDAS ELABORADAS POR
PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ELIZIANE ROCHA CASTRO
FRANCISCO JEOVANE DO NASCIMENTO
RAIMUNDO LUNA NERES

AS VARIÁVEIS COGNITIVAS DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA DE ISOMORFISMO DE MEDIDAS ELABORADAS POR PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

Eliziane Rocha Castro

Mestra em Educação

Universidade Estadual do Ceará, elizianecastro@hotmail.com

Francisco Jeovane do Nascimento

Mestre em Educação

Universidade Estadual do Ceará, jeonasc@hotmail.com

Raimundo Luna Neres

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão, raimundolunaneres@gmail.com

Resumo

Apresenta-se a análise da estrutura matemática das situações-problema de Isomorfismo de Medidas elaboradas por duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola circunscrita no Município de Raposa/MA. Trata-se de um recorte de um estudo de caso que foi realizado para fins de conclusão do curso de Especialização em Psicologia da Educação ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão. Em termos operacionais foi solicitado às professoras que elaborassem vinte situações-problema envolvendo as operações de multiplicação e/ou divisão. Buscou-se suporte na Teoria dos Campos Conceituais do psicólogo francês Gerard Vergnaud. Os resultados apontaram que as professoras possuem maior competência na operação de multiplicação. O estudo contribuiu para desvelar a necessidade de expansão da competência das docentes no que tange aos sentidos da operação de divisão, direcionando desta forma, as discussões que foram realizadas nas sessões reflexivas, que constituíram o viés formativo da pesquisa da qual este estudo é parte integrante.

Palavras-chave: Variáveis cognitivas. Situações-problema. Isomorfismo de Medidas.

1 Introdução

Ciente de que a eleição das situações de aprendizagem é o primeiro ato de mediação docente, o que inclui a escolha e elaboração de situações-problema a serem trabalhadas em sala de aula, aborda-se neste estudo, a relevância da estrutura matemática das mesmas considerando-se a influência de tal estrutura sobre a variedade e complexidade das situações-problema elaboradas pelas professoras. Na abordagem sobre a estrutura matemática das situações-problema, destaca-se o papel das variáveis didáticas no refinamento das mesmas. O termo variável denota

1 Trata-se de um recorte de um estudo de caso realizado para fins de conclusão do curso de Especialização em Psicologia da Educação ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão. Este estudo também foi aprofundado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes- UFMA.

tudo o que é susceptível de alterar na situação-problema, já a natureza didática reside no fato de que tais alterações influenciam no desenvolvimento de novos conhecimentos matemáticos.

Os efeitos das variáveis didáticas recaem sobre a complexidade das situações-problema, sobre as operações de pensamento necessárias para a resolução das mesmas e sobre a complexidade dos enunciados, são, pois, os elementos da situação-problema que modelam o nível de complexidade da mesma e que podem alterar os procedimentos de solução. Com apoio nos escritos de Bistos e Matulik (2010) é possível identificar três tipos de variáveis didáticas. São elas: variáveis informacionais, variáveis cognitivas e as variáveis ergonômicas. As primeiras concentram os aspectos atrelados à construção do enunciado. Já as variáveis cognitivas referem-se à classe da situação-problema e aos valores numéricos envolvidos enquanto que as variáveis ergonômicas dizem respeito à quantidade de operações utilizadas na situação-problema.

Para efeito deste artigo, a discussão centrou-se nas variáveis cognitivas. Para tanto, fez-se a tipificação das situações-problema elaboradas por duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental que atuam em uma escola circunscrita no Município de Raposa/MA. As situações-problema, foco do presente estudo, estão inseridas no Campo das Estruturas Multiplicativas. Vergnaud (2009) apresenta duas grandes categorias para o estudo do Campo Conceitual Multiplicativo, conforme seja a relação enredada. Cada categoria, em seu interior possui diversas situações-problema com variados sentidos e significados. Tais categorias são: Isomorfismo de Medidas (relação quaternária) e Produto de Medidas (relação ternária). A seguir, comenta-se sobre os tipos de situações-problema relevantes para o presente estudo.

2 As situações-problema de Isomorfismo de Medidas: considerações teóricas

No âmbito da Teoria dos Campos Conceituais, o Isomorfismo de Medidas é definido como uma estrutura que incide numa proporção simples e direta entre duas magnitudes (M_1 , M_2) reguladas por uma função linear na qual a constante de proporcionalidade institui a relação entre tais magnitudes. As magnitudes podem ser discretas (relacionada com a contagem: pessoas, objetos, etc) ou contínuas (relacionadas com as medidas: tempo e distância, etc). O termo medidas que acompanha o termo isomorfismo deve ser compreendido como “um número associado a um

objeto” (VERGNAUD, 2009, p.156).

O Isomorfismo de Medidas traz à baila a ideia de proporcionalidade na qual se relacionam dois conjuntos e quatro medidas, sendo três conhecidas e uma a ser conhecida pelo cálculo. Há três tipos principais de situações-problema nessa categoria, dependendo da posição da incógnita: multiplicação, divisão do tipo 1 (divisão partitiva) e divisão do tipo 2 (divisão quotitiva) Há ainda um quarto tipo de situação-problema de relação quaternária que são mais complexas, estas são as situações-problema denominadas de quarta proporcional (VERGNAUD, 2009).

A primeira classe de situações-problema de Isomorfismo de Medidas é a multiplicação que abrange quatro medidas, sendo que uma delas emerge da relação das demais, ou seja, um dos termos resulta da relação dos três termos presentes. O seguinte exemplo ilustra essa classe: Isabelle tem 5 caixas de lápis, em cada caixa há seis lápis, quantos lápis Isabelle têm?

As situações-problema que evocam para a resolução a operação da divisão são agrupadas em duas categorias: Divisão do tipo 1: divisão partitiva e a divisão do tipo 2: divisão quotitiva. Na divisão partitiva almeja-se encontrar o valor unitário. Este tipo de situação-problema traz em seu enunciado uma quantidade inicial e o número de partes em que a quantidade inicial deve ser repartida, empreendendo-se a busca pelo valor de cada uma das partes. A situação-problema a seguir exemplifica essa classe: Lucilia tem 16 bombons e quer distribuir igualmente entre 4 amigas. Quantos bombons ela vai dar para cada amiga?

As situações-problema de divisão quotitiva envolvem considerar que o quociente buscado refere-se ao número de partes em que o todo foi repartido, o todo representa o dividendo e o divisor refere-se ao tamanho das partes (quotas), por exemplo: Raquel tem 15 reais para comprar pulseiras. Cada pulseira custa três reais. Quantas pulseiras a Raquel pode comprar?

As situações-problema do tipo quarta proporcional consistem em comparar duas razões equivalentes. São situações-problema de relação quaternária que não apresentam nenhum valor igual um. A seguir um exemplo: Thays comprou 3 blusas e pagou R\$150,00. Quanto ela pagaria se comprasse 5 blusas do mesmo modelo e preço?

A seguir apresenta-se a análise das situações elaboradas pelas professoras com base nas variáveis cognitivas.

3 As situações-problema de Isomorfismo de Medidas elaboradas pelas professoras

As identidades das professoras foram preservadas por pseudônimos, utilizando-se nomes de duas mulheres que se destacaram na matemática: Hipátia e Shophia.

A coleta dos dados ocorreu no mês de outubro de 2015. Em termos operacionais foi solicitado que as professoras elaborassem, considerando o contexto do quinto ano do Ensino Fundamental, vinte² situações-problema multiplicativas na presença dos pesquisadores e não foi permitida a consulta a livros didáticos. Essa exigência foi para tornar visível a competência³ das professoras na elaboração das situações-problema uma vez que sem a consulta a livros didáticos as professoras evocariam a atenção, a memória e o raciocínio, demonstrando desta forma, habilidades e competências na articulação entre o que sabe e o que faz frente a uma situação específica, no caso, a elaboração de situações-problema multiplicativas.

Para efeito desse artigo foram consideradas apenas as situações-problema pertencentes à categoria de Isomorfismo de Medidas. Tomou-se para análise 35 situações-problema pertencentes à categoria supracitada. Os resultados são apresentados no quadro 1.

2 Foram realizados dois encontros, portanto, as professoras elaboraram dez situações-problema em cada encontro.

3 Compreendida como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15).

Quadro 1— Situações-problema de Isomorfismo de Medidas elaboradas pelas professoras

Classe	Frequência		Total
	Hipátia	Shophia	
Multiplicação	7	12	19
Divisão do tipo 1- Partitiva	5	5	10
Divisão do tipo 2- Quotitiva	4	2	6
		Σ	35

Fonte: Elaboração dos pesquisadores a partir dos dados coletados (2015)

O quadro 1 revela a predominância das situações-problema do tipo Multiplicação sobre os demais tipos de situações pertencentes à categoria de Isomorfismo de Medidas. O predomínio dessa classe tem sido constatado por alguns pesquisadores com interesse científico nas estruturas multiplicativas. Analisando a presença das estruturas multiplicativas nos livros didáticos, Oliveira Filho (2009) constatou que os problemas do tipo multiplicação sobrepõem os demais, isto pode ter exercido influência na quantidade de situações elaboradas pelas professoras, uma vez que elas utilizam o livro didático como guia para organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Nas situações-problema que convocam a operação de divisão para sua resolução, quais sejam: Divisão Partitiva e Divisão Quotitiva, cabe lembrar, com base em Magina, Santos e Merlini (2010) que a classe designada Divisão Partitiva configura-se como a porta de entrada para a formalização do conceito de divisão e por isso é mais trabalhada em sala de aula, conforme se observa no quadro 1, fato que justifica o percentual superior à Divisão Quotitiva que possui maior grau de complexidade e que foi a classe de situações-problema com menor percentual de elaboração.

Após a tipificação das situações-problema elaboradas volveu-se o olhar analítico para os valores numéricos envolvidos em todas elas. Nesse viés, constatou-se que a professora Hipátia elaborou a maioria das situações-problema com Algarismos que ocupam a ordem das dezenas simples, aproximadamente 80% do total das questões elaboradas. A professora Shophia, por sua vez, utilizou na maioria das situações-problema, Algarismos ocupantes da ordem das centenas simples, no total foram 11 dentre as 19 situações-problema elaboradas por esta professora.

Desta forma, verificou-se que as situações-problema elaboradas pela professora Shophia são mais propícias à construção de diferentes significados das

operações de multiplicação e divisão do que as situações-problema elaboradas pela professora Hipátia.

Por pertinente, infere-se, com respaldo em princípios vergnaudiano, que para que ocorra o salto qualitativo na utilização do procedimento multiplicativo é importante que o professor utilize valores numéricos gradativamente maiores porque quanto menor o valor numérico, maiores são as chances de o aluno resolver as situações-problema de multiplicação por meio do procedimento aditivo. Essa graduação, entre valores numéricos, foi percebida no conjunto de situações-problemas elaboradas pela professora Shophia.

No caso da professora Hipátia, verificou-se que a mesma optou por elaborar situações-problema para as quais os alunos já possuem a competência imediata para o tratamento. Ou seja, elaborou situações-problema para as quais é evocado apenas um *eskema*⁴. Nesse aspecto, verificou-se, através dos valores numéricos envolvidos, que a professora elaborou em sua maioria, situações-problema que promovem a filiação entre o campo aditivo e o campo multiplicativo. Já a professora Shophia elaborou situações-problema que propiciam o desequilíbrio entre as situações-problema e a competência dos alunos. Então, esta professora elaborou situações-problema que promovem rupturas entre o campo conceitual aditivo e multiplicativo.

Nessa esteira de entendimento, compreende-se que alternar os valores numéricos envolvidos nas situações é importante para o caráter desafiador do problema proposto, pois através da utilização de valores numéricos de tamanhos variados os professores podem promover associações entre conteúdos, conhecimentos e conceitos, bem como, promover rupturas para causar o desequilíbrio entre as situações-problema e a competência dos alunos na resolução de situações-problema dessa categoria.

4 Termo usado na tradução do termo francês *schème*, utilizado por Vergnaud para se referir à organização estável da conduta de toda pessoa frente a uma determinada classe de situação (VERGNAUD, 2015).

4 Considerações finais

O presente estudo possibilitou a compreensão de que a elaboração das situações-problema é um trabalho que demanda reflexão cuidadosa. Ademais, a realização do presente estudo permitiu vislumbrar a importância das sessões reflexivas à luz da Teoria dos Campos Conceituais para a prática docente, como uma proposta de processo formativo pautado na reflexão e a colaboração, inserindo-se a reflexão no âmbito das competências profissionais. Nesse sentido, o presente estudo possibilitou traçar rotas de análise que afluíram ao objetivo de mitigar a superficialidade do conhecimento sobre o desenvolvimento de conceitos matemáticos, em especial conceitos evocados nas situações-problema de Isomorfismo de Medidas. Portanto, os dados ora apresentados possibilitaram perceber a necessidade das professoras conhecerem e compreenderem a diversidade das situações-problema estudadas para que desta forma passassem a ofertar em sala de aula.

Referências

BISTOS, Valérie; MATULIK, Nicole. Problèmes de multiplication et de division au cycle 2. In: **ÉLEMENTS didactiques et pédagogiques, propositions de mise en œuvre**. Collection Ressources pour faire la classe. MEN - CNDP, 2010, p.63-74.

MAGINA, Sandra Maria Pinto; SANTOS, Aparecido dos; MERLINI, Vera Lúcia. Quando e como devemos introduzir a divisão nas séries iniciais do ensino fundamental?: contribuição para o debate. **Em Teia**: revista de educação matemática e tecnológica iberoamericana, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2010.

OLIVEIRA FILHO, Nivaldo Gregório de. Problemas de estruturas aditivas e multiplicativas propostos em livros didáticos de matemática: o impacto do Programa Nacional do Livro Didático. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: < <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4210> >. Acesso em: 25 nov 2015.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Ed. Artes Médicas Sul Ltda. 2000.

VERGNAUD, G. **A criança, a Matemática e a realidade**: problemas do ensino da Matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. 322p.

_____. Entrevista publicada na **Revista GEEMPA**, n. 11, p. 15-23, setembro, 2015. Entrevista concedida à Candy Marques Laurendon.



AS CONSTRUÇÕES ENUNCIATIVAS SOBRE INFÂNCIAS EM JORNAIS IMPRESSOS DO MARANHÃO

LEIDE SILVA OLIVEIRA ALVES
PAULO FERNANDO DE CARVALHO LOPES

AS CONSTRUÇÕES ENUNCIATIVAS SOBRE INFÂNCIAS EM JORNAIS IMPRESSOS DO MARANHÃO¹

Leide Silva Oliveira ALVES (UFPI)²

Paulo Fernando de Carvalho LOPES (UFPI)³

RESUMO

Compreendendo os jornais como fonte de produção de sentidos, o objetivo deste trabalho é discutir a partir dos pressupostos da Teoria dos Discursos Sociais, como dois jornais do Maranhão, O Progresso e O Estado do Maranhão colocam em circulação as noções sobre infâncias. Os impressos, ora analisados, enquadram-se na categoria de jornal impresso com circulação diária, no estado do Maranhão. A escolha dos dois suportes de comunicação que integram a análise assenta-se na premissa de que existem similaridades entre eles, tais como: formato, periodicidade, circulação entre outros; aspectos necessários já que se pretende desenvolver uma análise comparativa que baseia-se na proposta de Araújo (2000), Verón (2004), Pinto (2002) e Lopes (2004), que busca reconstituir as operações discursivas a partir das marcas presentes nos textos. Os discursos sobre infâncias nos jornais do Maranhão podem ser encontrados na superfície textual, nas marcas formais deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos.

Palavras-Chave: Discursos. Educação. Infâncias. Jornalismo. Maranhão.

1 Este trabalho é parte dos resultados alcançados com o projeto de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Piauí intitulado “Jornalismo e discursos: as construções enunciativas sobre infâncias em jornais impressos do maranhão” e recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, (FAPEPI).

2 Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí, UFPI. Componente do Grupo de Pesquisa Jornalismo e Discursos (JORDIS). E-mail: leide_s@hotmail.com.

3 Doutor em Comunicação pela UFRJ. Professor Associado I da Universidade Federal do Piauí, UFPI. Coordenador do Grupo de Pesquisa Jornalismo e Discursos (JORDIS). Investiga a produção de sentidos no campo das mídias e dos jornalismo. E-mail: pafecalo@ufpi.edu.com.

1 Introdução

Este trabalho constitui parte da dissertação de mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Piauí em setembro de 2016, que teve por objetivo analisar como são produzidas e colocadas em circulação as construções enunciativas sobre infâncias pelos jornais do Maranhão, O progresso e O Estado do Maranhão.

A pesquisa visou apontar as estratégias enunciativas utilizadas pelos jornais; analisar os modos de dizer dos dois jornais sobre infâncias e crianças além de conhecer como cada jornal se posiciona no mercado simbólico quanto ao tema analisado. Foram identificadas quatro invariantes mediante a frequência com que foram identificados nos jornais: Crianças e Estado; Crianças e Educação; Crianças em risco; Crianças em dias “D”. Este trabalho compreende apenas a invariante Crianças e Educação.

A invariante **Crianças e Educação** engloba enunciados sobre a escola, em que esta aparece como instituição de legitimidade no domínio do saber e geralmente evocada como o local por excelência da vivência das infâncias e aprendizagens.

O corpus de estudo constitui-se de matérias veiculadas nas edições de dois jornais do Maranhão, O Progresso e O Estado do Maranhão que circularam durante o ano de 2014. O referencial metodológico compreende elementos da análise do discurso desenvolvida por Araújo (2000), Verón (2004), Pinto (2002) e Lopes (2004) que busca reconstituir as operações discursivas a partir das marcas presentes nos textos.

2 Sobre a Teoria dos Discursos Sociais

A Teoria dos Discursos Sociais permite-nos descrever as regras do engendramento dos discursos jornalísticos, ora tomados enquanto prática social e lugar de produção de sentido. Busca-se, a partir das marcas enunciativas deixadas nas superfícies textuais dos discursos e perceber quais mecanismos põem em jogo determinado processo de produção e efeitos de sentido. Isto, por acreditar que é possível chegar ao processo de produção destes seguindo o caminho inverso, isto é, por meio dos vestígios e pistas. Decorre disso o privilégio dado a Análise de Discursos como instrumento metodológico, por ser uma proposta que não se esgota na análise imanente dos textos.

Neste trabalho utiliza-se um modelo de análise de discursos conforme Pinto (2002), que é 1) dependente do contexto; 2) crítico; 3) relaciona o texto às forças sociais que o moldaram; 4) não interpreta conteúdos; 5) usa um conceito de ideologia⁴ ao lado do de discurso⁵; 6) trabalha comparativamente; 7) não usa técnicas estatísticas e 8) trabalha com as marcas formais da superfície textual.

Segundo Pinto (2002), a análise de um texto tem como ponto de partida o próprio texto, mas não se trata simplesmente de uma análise de textos, pois os conceitos de discursos em jogo envolvem: texto, contexto, prática discursiva, estrutura social. Desse modo, entendemos que o modelo escolhido de análise de discursos vai justamente corroborar no sentido de descrever, explicar, avaliar criticamente os processos de produção, circulação e consumo que estão vinculados aos observáveis em estudo, os periódicos do Maranhão (O estado do Maranhão e O Progresso), na tentativa de entender como os mesmos produzem e colocam em circulação as construções enunciativas sobre infâncias.

Pinto (1994) propõe os princípios teórico-epistemológicos básicos da Teoria dos Discursos Sociais sob a forma de postulados, listados a seguir de modo sumário:

1) A heterogeneidade enunciativa – é contrária a unicidade do sujeito, isto é, de que a pessoa que fala é a única responsável pelas representações verbais ou não-verbais. Conforme Pinto (1994), a heterogeneidade enunciativa manifesta-se em um texto de duas maneiras: como polifonia ou heterogeneidade mostrada, e como heterogeneidade constitutiva. A primeira manifesta-se de forma explícita por uma multiplicidade de vozes, haja vista os interesses comunicacionais em cada ato enunciativo; a segunda manifesta-se pelo entrelaçamento e pluralidade de vozes advindas de outros discursos originados na história e na cultura. O autor caracteriza ambos como “um conjunto de textos, já dados na cultura, que são citados pelo pre-

4 Para Verón (1980), ideologia “é uma gramática de engendramento de sentido, de investimento de sentido em matérias significantes”, dessa forma, o autor entende o ideológico como um sistema de relações entre um dado conjunto de significativo e as condições sociais de produção. Além do ideológico, o poder é outra dimensão que atravessa a extensão da sociedade, quando se olha pelo lado do reconhecimento, etapa final do processo de circulação dos sentidos (VERÓN, 1980). Em Verón (1980), a noção de poder designa os efeitos de discurso.

5 Tem-se, portanto, a noção de discurso como uma prática, sobretudo, uma prática social (FOUCAULT, 2010).

sente, o que se chamou de intertextualidade” (PINTO, 1994, p. 18). Segundo este postulado da heterogeneidade enunciativa, pode-se fazer a distinção entre os três tipos de sujeitos que constituem o discurso, a saber, os do enunciado, o da enunciação e o falado.

Reconhecidas estas ressalvas, classificamos os três tipos de sujeito. O sujeito da enunciação é a imagem daquele que se apresenta como emissor e responsável pelo discurso; o sujeito do enunciado corresponde à imagem daquele a quem se fala, o leitor; e o sujeito falado é aquele de quem se fala, ou se reconhece nos enunciadores atribuídos pelo enunciador.

Lopes (2004) traz os seguintes exemplos: a) o sujeito empírico, isto é, o sujeito de carne e osso – o jornalista no momento em que escreve a matéria; b) sujeito do enunciado – aquele que age e fala no texto, é o *quem* do acontecimento que o jornalista mobiliza; c) sujeito da enunciação – são as posições discursivas com as quais o jornalista se identifica, e que são responsáveis pelas representações presentes no enunciado, em outras palavras, é o sentido que o próprio emissor – neste caso, o jornalista -, reivindica para si mesmo com o texto.

Pinto (1994) chama a atenção para a necessidade de se fazer distinção entre emissor e enunciadores: o primeiro é responsável para pôr em cena um ou mais enunciadores, ou seja, o emissor reivindica vozes que legitimam sua própria imagem e faz isto de forma implícita ou explícita, seja por meio de discurso direto ou indireto, uso de aspas, uso de itálico, entre outros.

2) Semiose infinita – está na essência das considerações de Foucault (2010) sobre formação discursiva, ou seja, os enunciados estão sempre vinculados a outros que os precedem e os sucedem *ad infinitum*. Bakhtin (1997) também considera o enunciado como um elo em cadeia. Deixa claro neste fragmento: “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)” (BAKHTIN, 1997, p. 414). Para ele os enunciados nunca estão estabilizados, isto é, acabados de uma vez por todas. Eles podem ser modificados no à medida que o diálogo se desenvolve. Segundo Araújo (2000), a semiose acontece em enunciados, textos e discursos; e nestes, o sentido dificilmente pode se esgotar por inteiro.

3) Economia política do significante – este postulado, afirma que os produtos culturais operam segundo a lógica própria de mercado, isto é, produção, cir-

culação e consumo de produtos. A diferença é que neste mercado as relações são negociadas discursivamente e têm como objetivo a disputa de sentidos, isto é, os sujeitos negociam sentidos. Todavia, é preciso lembrar que estes sujeitos não têm total controle sobre seus discursos. Conforme Lopes (2004), o sujeito em sua prática internalizada e rotinizada, não se dar conta de seus limites e de que as escolhas que faz não são tão livres. Trazendo esta noção para o espaço dos discursos, percebemos como estes adquirem condição significante; dadas as condições de sua produção, circulação e consumo simbólico.

É importante destacar que, ao falarmos de infâncias, as entendemos como inerente às crianças e às suas condições de vida. E quando falamos de construções enunciativas sobre infâncias, estamos falando do processo de apropriação da linguagem para dizer algo sobre infâncias.

Assim, recorrendo ao referencial teórico-metodológico da Teoria dos Discursos Sociais são investigados os modos de dizer, os modos de mostrar e os modos de seduzir; além de perceber os traços recorrentes e invariantes de operações de enunciação a partir das marcas que estas deixaram na superfície textual. E para podermos reconstituir as operações discursivas a partir das marcas presentes nos textos, conforme Verón (2004) utilizar-se-á da análise comparativa, para confrontar os dois periódicos, pois pela comparação as singularidades de cada um podem ser estabelecidas.

3 Em busca das noções de infâncias

Considerar a construção enunciativa sobre infâncias em jornais do Maranhão exige pensá-la de em termos de sua pluralidade, isto é, destacando que tanto a infância como o ser criança estão em constante processo de transformação (COHN, 2005; DEL PRIORE, 2000; SOUSA, 2009).

Conforme Dornelles (2005), no Brasil, os estudos acerca da infância e sua história foram desenvolvidos, sobretudo, tomando a categoria infância como atemporal, ingênua e dependente. Todavia, há no país diferentes campos teóricos – como Educação, Sociologia, História e Psicologia –, que investigam a infância de forma contínua e profunda, não mais com um sentido fixo, determinada biologicamente, mas uma construção social.

Dornelles (2005) aponta um estudo genealógico sobre a infância partindo da época clássica, séculos XVI e XVII, em que é possível identificar: a) a criança sob o controle da família; b) a instituição da escola e; c) a normalização imposta pelas Ciências Humanas. Essas condições citadas podem ter possibilitado a invenção da infância moderna. A criança sobre o controle da família passa por vigilância dentro de sua própria casa a qual é protegida. Igualmente o espaço onde ocorrem as suas brincadeiras. Na escola, a criança emerge como sujeito-aprendiz que precisa ser colocado na posição de aluno.

Ao tratar da construção da infância no Ocidente, Ponte (2005, p. 29) destaca quatro características, a saber: “1) a criança como um outro, separada espacial e temporalmente do adulto; 2) a criança dotada de uma natureza especial; 3) a criança inocente; 4) a criança dependente”. Esta autora investigou sobre o papel do jornalismo na construção da realidade, em que busca perceber como e quando as crianças são notícia na imprensa portuguesa.

Neste trabalho o interesse centra-se nas construções enunciativas sobre Crianças e Educação. Entende-se que quando os jornais falam sobre infâncias, colocam em funcionamento todas as vozes, inclusive as que estão em dialogia com o passado. As várias noções sobre infâncias se imbricam, criando um jogo de força, numa tentativa de colocar em circulação um modelo hegemônico de infância. Observa-se que os aspectos das infâncias, geralmente estão associados a temas como: violência, mortalidade, fome, escolaridade, pedofilia, prostituição. Estes somados a outros, exploram conteúdos em que as crianças aparecem, ora como “futuro do país”, ora como infratores.

4 Resultados e Discussões

Percebeu-se pelos enunciados que a escola se ocupa mais do aluno do que da criança. É como se a criança ficasse em segundo plano enquanto sujeito dotado de emoções, vontades, saberes e sentimentos, e, em primeiro plano, destaca-se o aprendiz, aquele a quem é destinado uma agenda de comportamentos que devem ser seguidos à risca, já que prevê avaliação, sanções e prêmios.

A criança desses enunciados existe a partir da instituição escola. É uma criança que cresce e se desenvolve vivenciando a rotina de um ano escolar, é uma

criança que repousa sobre assentos de madeira ou plástico, que se ajusta em uniformes. Veja alguns enunciados:

- Programa Alfa e Beto alfabetizou 93 mil alunos no Maranhão (O Progresso, 19 de fevereiro);
- Prefeitura amplia e melhora o atendimento aos alunos de Educação Infantil (O Progresso 24 de abril);
- Juiz proíbe transporte inadequado de alunos da rede pública em Bacuri (O Estado do Maranhão, 10 de maio);
- Município e Estado são obrigados a regularizar o transporte escolar (O Progresso, 10 de maio).

Os enunciados presentes nas cenas enunciativas também apontam a escola como lugar onde essa criança-aluno brinca e convive com seus pares, ainda que seja quase sempre na presença dos adultos. Os enunciados propõem que lugar de criança é na escola, onde ela, a criança-aluno, é alvo de mecanismos de vigilância e controle. Pode-se constatar nos enunciados a seguir: “Alunos da rede municipal participam do Circuito BB” (O Estado do Maranhão, 18 de janeiro); “Teatro de fantoches leva diversão e aprendizado às crianças do Jardim Canossa” (O Progresso, 28 de fevereiro).

É importante destacar que os enunciados sobre a criança-aluno da rede particular de ensino são sempre otimistas. São em sua maioria produtos de assessorias. Verifica-se nos textos, a necessidade de criar uma imagem positiva daquelas instituições. As crianças destas instituições aparecem nos enunciados como sujeitos que praticam ações. Veja alguns exemplos: “Alunos do COC fazem doação para Ampare” (O Progresso, 26 de setembro); “Alunos do COC realizam trabalho sobre culinária nordestina” (O Progresso, 6 de setembro de 2014).

A educação surge nos enunciados de O Progresso e O Estado do Maranhão, como um importante pilar da sociedade de transmissão de ideologias e como suporte para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Algumas marcas nos enunciados trazem a constatação de como os sujeitos não controlam inteiramente seus discursos.

Quase sempre a educação relaciona-se com a vivência do lúdico pelas crianças e se contrapõe ao trabalho, a criança enquanto aluno tem como único ofício, aprender; isto também envolve brincar e conviver com seus pares. Estes discursos

são entrecortados por diferentes vozes que recorrem ao pensamento filosófico, sociológico, histórico e à agenda mundial sobre os direitos da criança.

Assim, duas superfícies textuais (Figura 1 e Figura 2) são apresentadas, *a priori* devido à exploração sistemática do corpus, apesar de haver variações nas condições de produção entre elas, o enunciador jornalístico de cada suporte, mesmo sem se dar conta de sua prática jornalística, utiliza-se do gancho da volta às aulas como argumento para compor sua matéria. Em O Estado do Maranhão há ainda outro gancho, o aniversário da capital. As duas matérias, enquanto produtos de assessorias configuram-se como releases⁶. Essa é apenas uma observação, pois o objetivo não é denunciar se são ou não releases, mas problematizar as forças sociais que levaram os dois impressos a reproduzir estas vozes.

GERAL **o progresso** **C2-9**
SEXTA, 31 DE JANEIRO DE 2014

Mais de cem crianças são beneficiadas com doação de material escolar

CEMAR realiza doação de material escolar para crianças carentes



da CEMAR. A gente fez uma parceria com a Companhia e essa é a segunda vez que eles realizam atividades aqui. As crianças chegam de manhã bem cedo; tem café, lanche, almoço e toda uma programação que se estende até o final da tarde. Temos uma lista de espera com mais de 300 nomes, gostaríamos de atender a todos, mas a realidade é que precisamos selecionar as que estão em condição mais crítica", explica. Entre uma roda de bate-cadeiras, conversas e músicas os colaboradores interagiram com educadores e conheceram um pouco mais sobre as crianças, aos poucos explicam o motivo da visita e de como a ação vai contribuir com a aprendizagem dos pequenos.

Wesley Aristarco, Agente de Comunidade da Companhia, em poder colaborar com o social, aproximando-se ainda mais das comunidades.

"Também estamos preocupados com o desempenho educacional, hoje arrecadamos junto aos nossos colaboradores materiais escolares, e foi extremamente gratificante enquanto profissional e cidadão. As crianças necessitam desse apoio e colaboração", disse.

A creche funciona na Vila Redenção e está aberta a visita de voluntários e parceiros que desejam conhecer seus trabalhos. Todo o atendimento é feito gratuitamente para as famílias carentes do bairro. (Assessoria de Imprensa da CEMAR)

A Creche-Escola Vida, no bairro Vila Redenção, foi contemplada com a ação "Criança Feliz na Escola" promovida pela CEMAR.

Com um olhar inovador, alegre e sorriso, eles emocionaram a equipe de colaboradores da CEMAR e Providor durante a ação "Criança Feliz na Escola", realizada na manhã dessa quinta-feira (30) em Imperatriz, contemplando mais de 100 crianças da Creche-Escola Vida. Segundo a coordenadora pedagógica Rose Meire, com o início do ano letivo, a criação de material escolar feita pela Companhia chegou em uma boa hora, já que a creche funciona a partir de doações feitas por instituições, empresas e da participação direta de voluntários que auxiliam nos trabalhos durante todo o dia.

"A creche se mantém com ações como esta

Figura 1

Fonte: O Progresso, 31 jan. 2014, C2, p. 9.

6 Release é uma ferramenta usada na atividade de assessoria de imprensa e consiste em um material informativo distribuído entre jornalistas muitas vezes antes da notícia completa. O objetivo é promover alguma característica ou acontecimento de uma organização ou empresa.

O sujeito da enunciação oculta-se por meio de um enunciador institucional (CEMAR, jornal O Estado do Maranhão) e das vozes presentes no texto. Há indícios de uma situação problema, poder-se-ia levantar a hipótese de que o governo não está cumprindo com a sua obrigação acerca da educação das crianças, fato que leva outras instituições a ajudar. Porém, é certo que não se pode deixar de considerar que, os discursos tanto da CEMAR quanto do jornal O Estado do Maranhão tentam construir a auto-imagem ligada a uma postura de solidariedade, para tanto, sendo necessária a imagem correlata da criança pobre, que precisa de cuidados.

Sobre os aspectos formais, o texto da Figura 1 ocupa o espaço de três colunas à esquerda, no topo da página, mas foi dividida em apenas 2. O título é seguido de fio e foto em preto e branco. Já o da Figura 2, está inserido na parte inferior da página ocupando quatro colunas. Contém título, fio, foto colorida seguida de legenda e ainda um box.

Não é preciso esforço para perceber que os enunciados da matéria de O Progresso (Figura 1) apresentam algumas avaliações a respeito das crianças: as crianças em condições mais críticas serão selecionadas de uma lista de espera com mais de 300 nomes; as crianças precisam aprender, a ação da CEMAR contribui para isto; as crianças necessitam de apoio e colaboração; as crianças não pagam para frequentar a creche.

As vozes convocadas são: o da Coordenadora pedagógica da creche e de um Agente de Comunidade. As crianças não falam, todavia, a imagem delas serve para reforçar o que os discursos produzidos falam em nome dos interesses delas. As próprias características atribuídas a elas servem para valorizar ainda mais a tentativa da CEMAR em construir um dispositivo que legitime seu discurso solidário, de tentar resolver um problema que não é seu e ao fazê-lo prescreve regras de condutas e de iniciativas.

Um enunciador age sobre o coenunciador quando usa de discurso relatado de forma indireta, como se segue: “A creche funciona na Vila Redenção I e está aberta a visita de voluntários e parceiros que desejam conhecer seus trabalhos.” É uma estratégia que busca criar efeito de identificação. Temos então, um enunciador que se assume como sujeito da enunciação e deseja identificar-se com o leitor.

O texto utiliza modalizadores adverbiais que têm por finalidade quantificar ou adjetivar a realidade analisada: “*Mais* de cem crianças são beneficiadas com doação de material escolar”; “As crianças chegam de manhã *bem cedo*”; “... lista de espera com *mais* de 300 nomes...”

Voltemo-nos agora para a outra superfície textual de nossa análise (Figura 2). O título tem duas características, anuncia um acontecimento (é informativo): doação para a creche Cantinho da Criança; e contém operadores de identificação do acontecimento (nome próprio): O Estado. O texto estabelece uma relação que coloca uma empresa como enunciador que se marca com uma apresentação em itálico no título e negrito na matéria. A relação que se estabelece é entre um “nós” empresa, “você” creche. Isto é evocado por uma imagem fotográfica que acompanha o texto.

Figura 2

O Estado faz doação para a Creche Cantinho da Criança, no Radional

Valor doado ontem corresponde a parte de faturamento do comércio São Luís 40 J. Anos

As 202 crianças da Creche Cantinho da Criança do Radional, São Luís, foram beneficiadas com a doação de material escolar feita pela O Estado do Maranhão. O valor doado ontem corresponde a parte de faturamento do comércio São Luís 40 J. Anos.

Segundo Gilson Assunção, diretor comercial do O Estado, a doação de material escolar foi feita em valor de R\$ 10 mil e inclui 200 kits de material escolar para 200 crianças. São Luís 40 J. Anos, que atua no comércio de São Luís há mais de 40 anos, sempre se preocupa em apoiar projetos sociais e educacionais. A doação de material escolar é apenas uma das formas de apoio oferecidas pela empresa.

Para Nilson Elton Silva de Souza, presidente da Creche Cantinho da Criança do Radional, a doação de material escolar é muito importante para as crianças e suas famílias. Ele agradece a doação e diz que o material será distribuído para as crianças e suas famílias.

Fatos

A presidente Nilson Elton Silva de Souza planeja realizar uma visita para agradecer o material doado para a creche. Ela pretende comprar uma lembrança para o diretor responsável no comércio. O Estado do Maranhão planeja fazer uma doação de material escolar para a creche Cantinho da Criança do Radional em São Luís.

Creche - A Creche Cantinho da Criança do Radional é uma instituição de ensino infantil localizada no bairro do Radional, em São Luís. Ela oferece educação para crianças de 0 a 5 anos de idade. A creche possui um ambiente agradável e seguro para as crianças.

Fonte: O Estado do Maranhão, 30 jul. 2014, p. 6.

As vozes convocadas são a da presidente da creche Cantinho da Criança,

seja de forma direta ou indireta. Elas colocam em cena: o descaso da prefeitura que não repassa os recursos do Governo Federal para a creche; as crianças passam parte do dia na creche; faltam pessoas para trabalhar com crianças.

Um enunciador age sobre os possíveis leitores quando esclarece os fatos sobre a situação das crianças da creche, ele fala delas, mas a elas não dirige a palavra. Quando este enunciador fala sobre a criança faz isto a silenciando, por considerá-la incapaz de se exprimir por si: "... parte do dinheiro será usado para a compra de alimentos para as crianças e o restante investido no "pula-pula", brinquedo que, segundo Neuza é aguardado com ansiedade pelos pequenos.". O enunciador se encarrega de apresentar a infância como um tempo de brincar.

Os enunciados utilizam modalizadores adverbiais: "As 202 crianças da Creche Comunitária Cantinho da Criança, no bairro Radional, ficarão *mais* felizes com o presente..." e operadores de ênfase: "... ainda mais que não cobramos nada de ninguém". Estes reforçam os argumentos do enunciador.

A superfície textual em análise está em dialogia com outra matéria do dia 2 de agosto a qual apresenta o seguinte enunciado no título: "Dinheiro doado por O Estado a creche é aplicado em benefícios" cuja linha fina apresenta o seguinte enunciado: "A Creche Comunitária Cantinho da Criança, do Radional, foi a entidade beneficiada com parte do faturamento do caderno São Luís 401 Anos, publicado em 8 de setembro de 2013; com a doação, a creche adquiriu alimentos, brinquedos e uma televisão".

Percebe-se um caráter ideológico, a partir dos modos de dizer é apresentada uma visão otimista e simplificada dos problemas vinculados ao descaso do Estado. De imediato nota-se que o jornal O Estado do Maranhão vê a si mesmo como parte da realidade que noticia.

O poder na superfície textual em análise (Figura 2) está presente no modo como um enunciador transforma o problema numa questão emocional buscando a aceitação dos leitores.

5 Considerações finais

Os jornais ao colocarem em circulação as noções sobre infâncias selecionaram determinados sentidos em suas matérias e transformaram as informações

em estratégias a fim de construir a imagem de si bem como a de seus leitores. A invariante **Crianças e Educação** revelou enunciados acerca de pedagogias disciplinares, as quais produzem sujeitos infantis nas articulações de poder e saber.

Nesses enunciados ficou difusa a ideia de que a criança é um sujeito que necessita de cuidados e vigilância. Como as crianças não são autônomas e não têm o governo de si mesmas, são enquadradas na condição de dependentes, tanto econômica, social, afetiva e culturalmente. Ou seja, precisam ser gerenciadas pelos adultos. A escola (creche), por exemplo, é evocada como o local por excelência da vivência da infância e aprendizagem por meio da educação. É importante lembrar que, nos documentos que tratam sobre os direitos da infância, a educação sempre é contemplada (Convenção sobre os Direitos da Criança, ECA, Constituição Federal). Nos principais jornais brasileiros, ela é um dos temas mais frequentes, o mesmo ocorre nos diários em análise.

Quase sempre a educação relaciona-se com a vivência do lúdico pelas crianças e se contrapõe ao trabalho, a criança enquanto aluno tem como único ofício, aprender; isto também envolve brincar e conviver com seus pares. Estes discursos são entretecidos por diferentes vozes que recorrem ao pensamento filosófico, sociológico, histórico e à agenda mundial sobre os direitos da criança.

Os enunciados apontam as crianças como ingênuas e dependentes, sendo a escola habilitada a falar em nomes delas, ou seja, é dado ao adulto o direito de representá-las. Assim, as crianças na condição de fontes de pouca expressividade são apenas personagens que pouco ou quase nada falam, e, cujo ponto de vista não aparece no discurso noticioso. O estatuto social das crianças ainda as garante pouca visibilidade sobre o ponto de vistas delas.

Referências

ARAÚJO, I. **A Reversão do Olhar**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

LOPES, P. F. C. **Negociando sentidos, articulando lugares**: o modelo semiológico-discursivo nas teorias de comunicação e do jornalismo. 2004. 221 f. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

PINTO, M. J. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. 2. ed. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. **As marcas lingüísticas da enunciação**: esboço de uma gramática enunciativa do português. Rio de Janeiro: Numen, 1994.

PONTE, C. **Crianças em notícias**: A construção da infância pelo discurso jornalístico (1970-2000). Lisboa: ICS, 2005.

SOUSA, E. L. A experiência com a infância em uma comunidade camponesa na Paraíba. In: AREND, S. M. F.; PEREIRA, I.; SCHREINER, D. **Infâncias Brasileiras**: experiências e discursos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

VERÓN, E. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: O OLHAR DOS DISCENTES

ANTONIO JORGE PARAENSE DA PAIXAO
JOSIANE COSTA ALMEIDA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : O OLHAR DOS DISCENTES

Antônio Jorge Paraense da Paixão

Prof. Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará / Universidade do Estado do Pará

Josiane Costa Almeida

Pedagoga, especialização em Psicopedagogia e Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará

RESUMO

O trabalho apresenta elementos da Pedagogia da Alternância e suas concepções metodológicas e pedagógicas, sobretudo da avaliação do ensino e aprendizagem. Esta pedagogia contribui para melhoria da qualidade de vida dos educandos, articulando o saber científico com o saber popular, onde seus instrumentos pedagógicos, baseiam-se em currículos que interferem na realidade social, na interdisciplinaridade e na formação dos educandos. A pesquisa objetivou diagnosticar a Pedagogia da Alternância no IFPA – Campus Castanhal e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na 3ª série do Ensino Médio - PROEJA Agroextrativista. As análises mostraram que os instrumentos de avaliação não consideram a realidade dos jovens agricultores, portanto, apresentaremos um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem, que possibilitará ao docente auxiliar os estudantes em sua trajetória de vida levando em consideração suas experiências e interesses.

Palavras-chave: PROEJA. Técnico Integrado. Pedagogia da Alternância. Avaliação do ensino e aprendizagem.

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal desde 1921 até os dias atuais sofreu transformações no que se refere ao processo de formação dos educandos. As mudanças vivenciadas através da implementação dos modelos de educação profissional na área Agropecuária contribuíram significativamente para o desenvolvimento agrário da região Amazônica.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos foi implementado para atender ao Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens

e Adultos - PROEJA. Essa modalidade de educação é destinada aos sujeitos do campo (meio rural) e da cidade (região urbana), os quais não tiveram acesso, ou não puderam dar continuidade aos estudos. (PPC, 2013).

O percurso formativo do PROEJA se organiza através da Pedagogia da Alternância que se constitui numa inovação pedagógica para a formação de jovens agricultores por meio da alternância de tempos, espaços e atividades educativas através das etapas: tempo escola e tempo comunidade; organização metodológica que visa à prática interdisciplinar; visita as comunidades; troca de experiência; seminário ou socialização da pesquisa organizada no tempo comunidade, avaliação da aprendizagem. Portanto, elegemos como foco da nossa pesquisa o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, avaliação esta que incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação.

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo diagnosticar a Pedagogia da Alternância no IFPA – Campus Castanhal e as metodologias avaliativas do processo de ensino e aprendizagem na 3ª série do Ensino Médio, denominada PROEJA Agroextrativista. E, após as análises dos dados da pesquisa realizada com os professores e estudantes sobre os tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem e, se os mesmos consideram as experiências e vivências desses estudantes, iremos apresentar um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA.

A pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, nos moldes como a conhecemos, iniciou em 1935 na França no momento em que um pai, Jean Peyrat, membro do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, se inquieta com a insatisfação do seu filho, Yves de não querer mais continuar seus estudos, posto que a educação se distanciava da realidade do meio rural. Foi então que Peyrat reúne um pequeno grupo de agricultores e os mesmos empenham-se em buscar uma solução educacional que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (QUEIROZ, 2006).

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância, de acordo com Queiroz

(2006), foi introduzida em 1969, no Espírito Santo, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta – ES, o qual fundou as Escolas Familiares Agrícolas (EFA) que se expandiram pelo Brasil e se configuram como espaços facilitadores da aprendizagem.

Essa metodologia de educação contribui na formação integral do jovem, partindo de sua convivência do dia a dia com sua família e sua comunidade, valorizando suas tradições e culturas para depois partir para os conhecimentos acadêmicos. Desta forma, a avaliação faz parte da organização curricular dessa metodologia e também faz parte de qualquer processo de aprendizagem.

Nesse sentido, esse regime de alternância é organizado para cumprir um processo educacional que se dá em dois momentos, que é o Tempo Escola e o Tempo Comunidade e a participação dos sujeitos nesses dois tempos, deve ter como base a ação-reflexão-ação voltada para transformar a realidade que estão inseridos, pois o Tempo Escola é o espaço de socializar saberes, aprofundar novos conhecimentos, refletir sobre as práticas educativas, enquanto que o Tempo Comunidade possibilita a construção de diagnóstico da realidade, é o espaço de pesquisa e de estudo que propicia o estreitamento da relação teoria-prática.

Após esses dois momentos de TE e TC os estudantes apresentam suas pesquisas através **de seminário ou socialização que, segundo** Gimonet (2007), é uma atividade psicossocial, onde possibilita uma relação de troca, de partilha, de cooperação, de compreensão, de tolerância, de respeito, de aceitar as diferenças, de oportunizar a cada um dizer, escutar.

A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

Nos relatos de Luckesi (2011), na história da avaliação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases, editada em 1996, representa um avanço, que inclui a avaliação como um permanente processo de crescimento integral do educando entre a aprendizagem e o ensino.

Diante desse novo cenário de educação, que vem se transformando, imperioso discutir as concepções de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Percorrendo os diversos autores, pode-se afirmar que as concepções de avaliação

podem ser assim classificadas: Concepção Classificatória (somativa), Concepção Formativa (processual) e Concepção Diagnóstica (emancipatória).

Hoffmann (2014) assegura que a avaliação classificatória ainda predomina em muitas escolas, objetivando somar os resultados ao final do processo, sua finalidade não é acompanhar a evolução do estudante, não é replanejar a ação educativa, não é oferecer melhores oportunidades de aprendizagem.

A avaliação formativa é denominada de avaliação como investigação, que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e que tem por objetivo encontrar os meios para sanar as carências da aprendizagem identificadas nos estudantes (LUCKESI, 2011).

A concepção diagnóstica é dinâmica e retrata a qualidade da realidade, tendo seu ponto de interesse os seus dados empíricos, pois para Luckesi (2011, p. 198), “o ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes”.

Segundo o PPC-PROEJA do IFPA, Campus Castanhal (2013, p. 87) o “processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando”.

Percurso da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida através de abordagem qualitativa, pesquisa ação, questionários e entrevistas por meio de técnicas de grupo focal, metodologia esta, que reuniu os sujeitos com características e experiências comuns e, a partir daí, elaborarmos e apresentarmos um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA.

A técnica do grupo focal foi realizada com um grupo de estudantes oriundos da Região do Marajó – municípios de Portel e Curalinho, que no âmbito das abordagens qualitativas, esses sujeitos, pela característica do curso, já possuem uma liberdade de se expressar e de interagir com facilidade, que de certa forma favoreceu nossa pesquisa.

Observa-se que os estudantes entrevistados destacam a importância do Pro-

grama para suas vidas, não apenas no que tange ao acesso do ensino e da educação, mas, sobretudo, da possibilidade que os mesmos têm de passarem um período alternado na sua comunidade, em seus espaços de vivências com suas famílias.

A Pedagogia da Alternância contribui muito, tem muita vantagem, a gente veio de longe e a gente que mora no interior não tem muita oportunidade de estudar e estamos tendo isso agora. A gente passa um mês aqui e um mês no TC e isso é bom porque a gente fica um tempo com a família na comunidade e aqui fazemos as matérias e quando a gente vai pra lá não ficamos sem fazer nada, os professores passam atividade para fazer lá e a vantagem disso é que não ficamos longe da família (Grupo de estudantes).

Os estudantes compartilham da mesma percepção de que o regime de alternância é um elemento essencial que proporciona ao estudante agricultor, o acesso à escola sem abandonar o trabalho produtivo, sendo esta uma das metodologias que mais se aproxima da sua realidade e necessidade.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem que os professores aplicam e se em algum momento, desse processo, são considerados os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, muitos deles disseram o seguinte:

A maioria dos nossos professores não diferenciam a metodologia das turmas normais com a nossa turma e acabam trabalhando a mesma coisa, somente alguns procuram trabalhar um pouco em cima da nossa realidade, poucos procuram saber como nós vivemos e daí busca aproximar a metodologia da realidade e isso anima a gente (Grupo de estudantes).

Contudo, vale ressaltar, que a valorização do saber empírico, da cultura e da realidade dos estudantes ainda fica muito a desejar, percebemos isto quando os mesmos disseram que:

Essa relação entre a teoria e a prática é importante para nós e muita atividade que a gente faz aqui contribui sim para quando a gente vai para a comunidade, mas ainda há professores que não entendem a nossa realidade, que vivemos numa realidade diferente daqui, somos agricultores de região ribeirinha de terra firme e várzea, e algumas práticas se dão só na região de várzea, e outras só de terra firme. No município tem muitas diversidades que poderíamos aprofundar nas aulas, mas em sala de aula essa nossa realidade

não é levada muito em consideração (Grupo de estudantes).

Apresentaremos a seguir, a Ficha de acompanhamento ou avaliação da atividade de Socialização ou Seminário, que é uma técnica das mais comuns, que segundo Masetto (2003, p. 120), ela “[...] é riquíssima de aprendizagem que permite o aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias [...]”. O seminário é vida nova, ideias novas que permite produzir conhecimento em equipe envolvendo também o professor, pois o mesmo irá mediar o debate no momento da apresentação, inclusive garantindo e incentivando a participação de todos, onde professor e estudante buscam repassar as expectativas e necessidades da turma em geral, de forma que todos possam trocar experiências para que a aprendizagem seja efetivada.

Conclusão

A pesquisa realizada sobre a Pedagogia da Alternância e o processo de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA, nos proporcionou conhecer e ampliar nossa compreensão a respeito da essência desse ramo de ensino que é a proposta da Pedagogia da Alternância, metodologia esta de educação voltada para beneficiar os jovens filhos e filhas de agricultores.

Para isso, a Pedagogia da Alternância propõe um trabalho pedagógico que contribui para o processo de ensino e aprendizagem baseados na realidade e experiências dos educandos com o intuito de fortalecer a agricultura familiar. Portanto, observou-se a partir da reflexão desta pesquisa, que as ações pedagógicas, em especial a avaliação da aprendizagem, necessitam serem mais compreendidas e elaboradas pelos professores que possuem um papel fundamental em operacionalizar metodologicamente o processo de ensino e aprendizagem mediante esse contexto inovador da Pedagogia da Alternância.

A educação do campo no que tange as discussões políticas possui um percurso bem consolidado e isso se deve aos inúmeros teóricos que se debruçam sobre a mesma, no entanto no que tange aos aspectos pedagógicos do cotidiano de sala de aula, a referida modalidade ainda precisa avançar, pois ainda estamos adotando os modelos urbanos de fazer educação nas escolas que adotam a referida modalidade.

A temática da avaliação da aprendizagem precisa ser mais discutida e revisitada no âmbito da Educação do campo, pois ela é um componente capaz de

possibilitar aos professores e discentes a retomada ou a permanência de ações ou de temas estudados.

O trabalho demonstrou que a avaliação não pode ser descartada, mas que o atual modelo não contempla plenamente a modalidade educação do campo, principalmente porque o modelo atual desconhece os saberes e práticas desenvolvidas pelos sujeitos protagonistas que são atendidos por sistemas e escolas que olham pra essa modalidade como uma proposta capaz de modificar a paisagem das escolas do campo

Referências:

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**; tradução de Thierry de Burghgrave. – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. – (Coleção Aideda – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtiva - 44ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.**

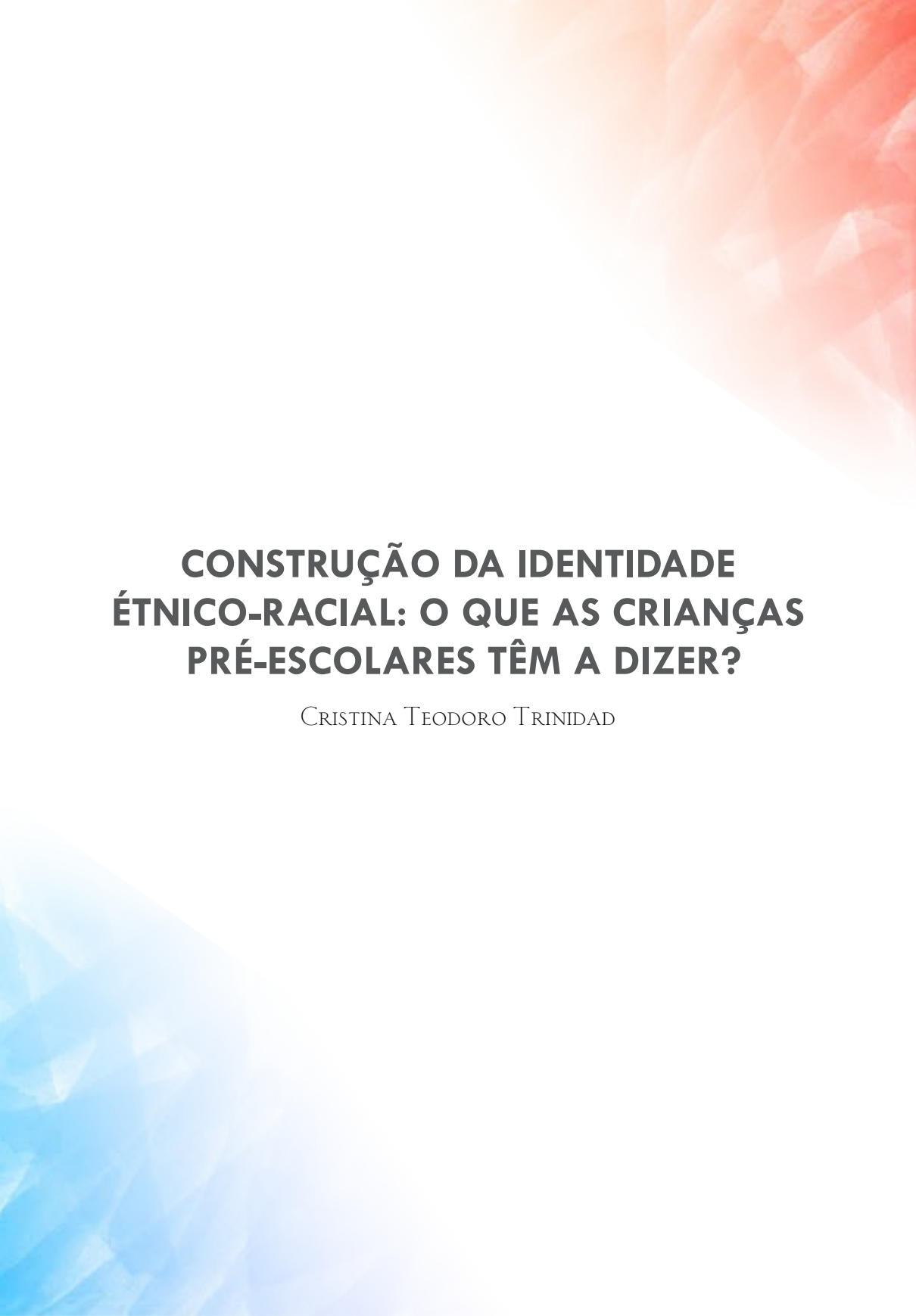
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** – 19ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

IFPA – **PPC** -PLANO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA E ENFOQUE AGROECOLÓGICO. Castanhal, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância – Construindo a Educação do Campo**. Editora Univera, Goiânia, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo** – 8ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.



CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: O QUE AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES TÊM A DIZER?

CRISTINA TEODORO TRINIDAD

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: O QUE AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES TÊM A DIZER?

Cristina Teodoro Trinidad

Doutora em Psicologia da Educação

*Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
cris.teodoro@outlook.com.br*

Resumo

No Brasil, a constituição da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares, é um tema pouco pesquisado. Nesse sentido, o artigo apresenta alguns dos resultados encontrados com o desenvolvimento de pesquisa finalizada em 2011 e evidencia que crianças entre 4 e 5 anos de idade, em espaços de Educação Infantil, constroem suas identidades étnico-raciais em relação com adultos e outras crianças, utilizando-se de critérios semelhantes aqueles utilizados pelos adultos em processo de auto-identificação racial. Outros resultados demonstraram que valores sociais e culturais, determinadores do racismo e do preconceito, foram apropriados desde a tenra idade. O artigo apresenta ainda como o corpo, instrumento de que expressa a identidade étnico-racial e permite a mobilidade, é fator de negação, diante dos sofrimentos vivenciados por aquelas crianças, particularmente, às que se identificaram como pertencentes ao grupo étnico-racial negro.

Palavras chave: Crianças. Educação Infantil. Corpo. Identidade Étnico-racial.

Introdução

A constituição da identificação étnico-racial na infância não tem sido o foco de estudos no Brasil. São poucas as pesquisas que privilegiam as crianças como atores sociais em condições de explicitar sua compreensão sobre seu pertencimento étnico-racial. Esse distanciamento parece estar relacionado a dois fatores: a complexidade de se discutir cor e a raça no Brasil e ao fato de não se considerar a criança pequena como um sujeito de pesquisa válido. Estudos realizados a respeito do assunto indicam que em sua maioria, eles foram desenvolvidos com crianças e adolescentes entre sete e dezoito anos. Os resultados encontrados são bastante distintos, talvez em função da metodologia, da região em que foram realizados, dos sujeitos pesquisados e, evidentemente, do perfil e da visão do pesquisador sobre a temática.

Distintamente do que ocorre no Brasil, Jones (1973) e Fazzi (2006) apontam que, desde a década de 1940, pesquisas norte-americanas têm procurado compreender como as crianças pequenas percebem sua identificação étnico-racial. Os autores mencionam a investigação mais clássica, desenvolvida por Clark & Clark em 1947, em que foram utilizadas bonecas brancas e negras como recurso para a au-

to identificação. As conclusões alcançadas indicaram que crianças pequenas tinham dificuldade de aceitar sua negritude e sérios problemas de identidade social. Ao pesquisar crianças pré-escolares de cinco anos, Holmes (1995) verificou que elas já utilizavam o critério da cor para identificar pessoas e estabelecer comparações sociais. Foram às distintas realidades que despertaram meu interesse em desenvolver a pesquisa, tendo as crianças pequenas como sujeitos. Nesse sentido, objetivo com este artigo apresentar alguns dos resultados encontrados, onde é possível compreender como as crianças, em suas relações, se constituem étnico/racialmente e como atribuem valores à constituição de si e do outro.

Identificação étnico-racial: o que significa?

Ao se referir à identidade coletiva ou étnica, Kabengele Munanga explica que essa é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia, a visão de mundo. Como também, de sua história, de seus traços psicológicos coletivos, etc., “entendidos como mais significativos do que outros e que os diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias”. Para ele, a identidade é uma categoria de autodefinição ou autoatribuição, que carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos demais grupos. (MUNANGA, 2012, p. 9)

Ainda, segundo o autor, a identidade coletiva também pode ser uma autodefinição ou uma autoatribuição realizada por outro grupo, por meio de outros aspectos que não foram selecionados pelos membros do próprio grupo. Ou seja, a identidade, nesse caso, pode ser uma categoria de hetero-atribuição ou hetero-definição. “Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com o seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos utilizavam para se autoatribuírem.” (MUNANGA, 2012, p. 10)

No Brasil, diversos estudiosos sobre a temática têm evidenciado que o sistema de identificação étnico-racial no Brasil é complexo, ambíguo e fluido. E ele assim o é por resultar do processo sofisticado de combinação de elementos da aparência – cor da pele, traços corporais (formato do nariz e dos lábios, tipo do cabelo),

origem regional e social. Ou seja, ele resulta da “aparência geral”, composta pela combinação entre o estilo de vida, o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (penteados, tipo de roupa usado, marca de carro possuída) e até mesmo a simpatia ou a antipatia da pessoa em questão (ROCHA, 2007, p. 762).

As crianças em seus processos de construção da Identidade Étnico-racial

Se, no Brasil, as pesquisas realizadas com crianças para compreender a identificação étnico-racial são raras, o mesmo não se pode dizer acerca dos EUA. Lá, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudo, focando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. Entre os estudos, o mais reconhecido a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre três e sete anos foi o desenvolvido por Mamie Clark em 1947. O método utilizado consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, porém com cor de pele e cabelo diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Em relação à identificação étnico-racial, o estudo mostrou que as crianças negras tinham uma aguda consciência racial. Entretanto, ter consciência racial não significa contar com uma autoidentificação étnico-racial socialmente exata: quando se pediu às crianças negras que mostrassem qual boneca mais se parecia com elas, o resultado, como esperado, não foi sempre a indicação da boneca negra. Em relação às preferências raciais, a autora verificou que a maioria das crianças negras preferia as bonecas brancas, pois as consideravam mais bonitas. Para elas, as bonecas brancas tinham uma cor bonita e as bonecas negras pareciam más (JONES, 1973, p. 35). Sumariamente, por meio dos diferentes estudos realizados nos EUA, sobretudo nas últimas 50 décadas, sobre a identificação étnico-racial entre crianças pequenas, é possível compreender como principais resultados os seguintes:

- O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras, desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade.
- As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos de idade.
- Até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- A predisposição para se identificar como “branca” desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence.

- A raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde os três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais.

Na pesquisa aqui apresentada, realizada com as 33 crianças, foram encontrados, entre outros, os seguintes resultados: as crianças em idade pré-escolar já fazem uso de várias das categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, as categorias “branco”, “preto”, “amarelo”, e, ainda, usam o conhecido termo “moreno”. Apenas a categoria “indígena” não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definirem suas identidades étnico-raciais.

Das crianças pesquisadas, a maioria era fruto de relações interracialis, quando o pai e a mãe pertencem a grupos étnico-raciais distintos – branco ou preto, para citar apenas os termos que as crianças empregaram na heteroatribuição de seus pais. Essas crianças são, portanto, pardas, pois apresentava, tal como a população brasileira, traços físicos variados e distintos. Em contextos do parque, em momentos de brincadeiras das crianças e por via de conversas informais, contação de história, entre outros métodos, foi possível perceber, naquele momento, que nas crianças brancas, ou naquelas que tinham tais feições, o desejo de mudar algo em sua aparência foi raro. Elas passavam a impressão de que se sentiam confortáveis sendo como eram. Do que foi possível apreender, o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. No entanto, à medida que os traços físicos se acercavam do grupo étnico-racial negro – pretos e pardos – o desejo e a confiança das crianças em relação aos seus corpos, se modificavam. O imaginário de ter a aparência da Bela Adormecida era evidenciado:

Thamires Hélia falou: “Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’”. Eu perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Eu queria que os meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Querida, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (Thamires Hélia, mãe branca e pai sem identificação).

Entre as crianças que se autoidentificaram como preta poucas não demons-

traram vontade de ser diferente, a insatisfação com seus corpos pequenos eram representados, principalmente, pelo cabelo e pela cor da pele. Na maior parte dos casos, o moreno, quando acompanhado de traços negros, explicitava situações em que a perversidade do racismo, resultavam em sofrimento e na negação de seus corpos. “O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Eu queria que meu pai ‘nascesse’ branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Queria toda a minha família branca” (Luiz Gabriel, mãe morena, pai não identificado).

No relato dessa criança, dois aspectos chamaram à atenção: as modificações almeçadas foram estendidas a todos os membros da família. A raça, nas palavras desse menino, adquire um significado cultural socialmente construído entre nós: ser branco é ser melhor. Apesar do avanço do tempo e das transformações da sociedade brasileira, as marcas do racismo que atribui valores sociais e culturais aos traços físicos, dividindo as pessoas e determinando lugares de inferioridade e superioridade, ainda vigora. Sobre isso Gomes (2003) reforça que a sociedade brasileira, por meio do racismo, continua a se utilizar de estratégias que retira do negro, por meio de seu corpo, seu *status* de humano. “talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra.” (GOMES, 2003, p. 80).

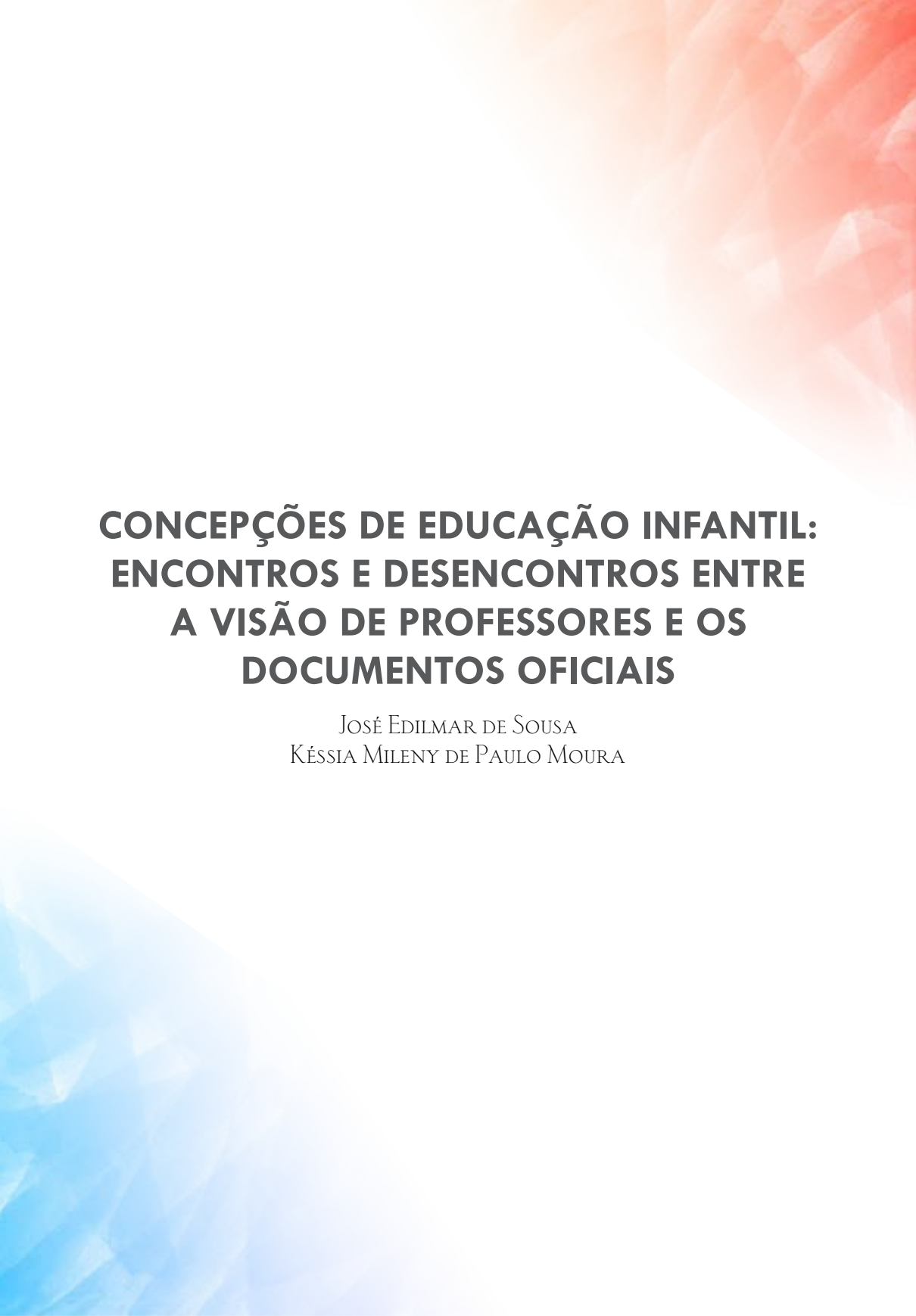
Ao longo da trajetória de negros e negras na história do país e, atualmente na história e nos corpos das crianças pesquisadas, o cabelo crespo e o corpo negro, continuam se apresentando como um dos principais argumentos para retirar do negro a sua humanidade e o lugar da beleza. “o fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e as negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural”. (GOMES, 2003 p. 80)

Referências bibliográficas

ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial Identification and Preference in Negro Chil-

- dren. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (Ed.) *Basic studies in social psychology*. New
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, maio/ago. 2003.
- FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HOLMES, R. M. *How young children perceive race*. California: Sage Publications, 1995. (Series on race and ethnic relations, 12).
- MUNANGA, K. Negritude e identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?. *Revista da ABPN*. V. 4, n. 8. Jul.-out. 2012.
- ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cad. Pesquisa.**, São Paulo , v. 37, n. 132, p. 759-799, Dec. 2007



**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE
A VISÃO DE PROFESSORES E OS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA
KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A VISÃO DE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS¹

José Edilmar de Sousa; Késsia Mileny de Paulo Moura
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir as concepções de professores de Educação Infantil sobre a finalidade da Educação Infantil. O estudo baseia-se e dados coletados numa pesquisa mais ampla cujo foco era a docência masculina com crianças pequenas. Na pesquisa, de natureza qualitativa utilizou-se da observação e entrevistas semiestruturadas como procedimentos de coletas de dados. A partir da análise dos dados foi possível inferir que há uma visão predominante da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino fundamental evidenciando um desencontro entre as concepções dos professores e professoras e os documentos oficiais e estudos na área da Educação Infantil.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir as concepções de professores e professoras de Educação Infantil sobre a finalidade da Educação Infantil a partir de achados durante a pesquisa de estrado cujo foco era a presença masculina na educação Infantil. Contudo, na delimitação do presente artigo focalizamos apenas nas concepções dos professores e professoras a cerca do que entendem como função da Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de observação e entrevistas semiestruturadas em duas instituições de Educação Infantil situadas na Região Metropolitana de Fortaleza. O artigo está dividido em duas grandes seções em que na primeira discutimos a finalidade da Educação Infantil a partir da legislação educacional e problematizamos encontros e desencontros que temos visualizado entre os discursos presentes nas falas de agentes educacionais e a documentação oficial e estudos na área da Educação Infantil. Na segunda seção expomos o olhar dos professores e professoras a partir da análise dos dados coletados nas observações e nas entrevistas. Ao final da segunda seção procuramos fazer uma síntese da representação dos professores e professoras, problematizamos essas visões e apontamos uma proposta de resignificação das relações entre as etapas da Educação Básica

1 O presente trabalho constitui da análise de dados coletados durante o andamento da pesquisa de Mestrado em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará entre 2009 e 2011.

tendo em vista o rompimento com uma relação hierárquica presente nos discursos. Pautamos nas leituras e reflexões como professores e pesquisadores na área da Educação Infantil.

Finalidade da Educação Infantil: entre o dito na legislação e as práticas e representações

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 são dispositivos legais que representam dois marcos legais e históricos para a Educação Infantil. O primeiro porque é expressão culminante de uma nova visão sobre a criança como sujeito histórico e de direitos e nesse sentido a educação é proclamada como um direito também das crianças pequenas. O segundo é de grande relevância porque pela primeira vez na história a educação das crianças pequenas aparece com uma definição clara na legislação educacional.

Sendo a LDBEN o principal documento no âmbito da legislação educacional, a definição conceitual de Educação Infantil em seu artigo 29 é fato marcante para os estudiosos e profissionais da área, tendo em vista que essa conquista não se deu sem por uma atitude de benevolência dos legisladores, mas como o resultado de muitas articulações da sociedade civil organizada.

Em que pese a relevância do texto assegurado na lei acerca da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, não se pode esperar de modo ingênuo que a apropriação e a incorporação do conceito às práticas sociais de dê de modo automatizado, como se a simples exposição do texto legal ou mesmo a sua explanação fossem suficientes para isto. Torna-se necessário considerar os diversos embates que antecederam a aprovação do texto da LDBEN, bem como o campo de disputas políticas e ideológicas que continuam permeando a discussão sobre a finalidade da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo em que o texto apresenta uma compreensão de Educação Infantil numa perspectiva holística ao pautar como sua finalidade o **desenvolvimento integral**, circula pelas instituições educacionais e, por conseguinte pelas práticas pedagógicas uma visão reducionista de Educação Infantil que a atribui um

caráter propedêutico para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nossa trajetória como professores e pesquisadores na área da Educação Infantil temos nos deparado de forma bastante frequente com representações e práticas que se centram na dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil e de modo mais incisivo sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Ao investigar as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre criança, infância e Educação Infantil, Sales (2007) constatou que predominava na visão das professoras as preocupações com a alfabetização. Não obstante a relevância dessa aprendizagem para o desenvolvimento humano em nossa sociedade, o que se questiona não é sua importância, mas a sua sobreposição a outras dimensões igualmente relevantes no processo de desenvolvimento das crianças. Observa-se um reducionismo não somente da Educação Infantil como também do próprio processo de alfabetização e letramento das crianças pequenas. Assim, tanto a finalidade da Educação Infantil é vista de forma reducionista quando as práticas enfatizam em demasia e sobrepõem a aprendizagem da leitura e da escrita sobre as demais aprendizagens, como também a aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida de forma também reducionista quando a preocupação maior se volta para a memorização do código escrito de forma descontextualizada sem que se aprendam também as funções e os usos sociais da linguagem, ou seja, o letramento.

O domínio da linguagem escrita se constitui ao mesmo tempo numa demanda contínua na sociedade contemporânea e um desafio para a escola. Aprender a ler e a escrever é uma demanda contínua porque desde o surgimento da escrita aos dias atuais, a leitura e a escrita têm sido compreendidas como competências importantes para o desenvolvimento humano, inserção cultural e social dos indivíduos bem como para a sua formação para a cidadania e para o trabalho.

Essa compreensão parece ser bastante consensual no âmbito das produções acadêmicas bem como nos programas e políticas educacionais com foco na aquisição da leitura e da escrita. No entanto, em que pese ser uma aprendizagem fundamental para o processo formativo dos cidadãos, é também um desafio para a escola como instituição a quem cabe histórica e socialmente criar condições para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (MORTATTI, 2004). O desafio se instala porque apesar do reconhecimento da

relevância da aprendizagem da leitura e da escrita, a escola não tem conseguido a contento garantir que essas aprendizagens se deem de forma amplamente exitosa.

Pesa sobre professores e professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a responsabilidade de lograr êxito sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Famílias, Poder público e toda a sociedade depositam neles a expectativa de que consigam fazer com que as crianças leiam e escrevam, mesmo que nem sempre se consiga perceber que há inúmeros fatores que interferem nesse processo: desde elementos idiossincráticos dos estudantes a aspectos contextuais que facilitam ou dificultam. Soma-se a isto o fato de haver um campo de disputas de concepções em torno dos métodos, dos tempos ou mesmo de como é compreendido o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.

Em sua pesquisa com professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental Santos et.al (2009) identificou duas concepções de ensino e aprendizagem da linguagem escrita: uma em que a linguagem é compreendida na sua dimensão social e cultural e outra em que se restringe ao domínio de um código. Tais disputas não se encerram no âmbito das concepções de professoras. No âmbito da produção acadêmica também há embates de concepções. Por exemplo, Arce (2007), Brandão & Rosa (2010) defendem uma visão transmissiva do processo de ensino e aprendizagem da escrita na educação infantil e um caráter propedêutico a esta etapa. Noutra perspectiva Mello (2012), Sales (2007), Sousa (2015) e Corsino (2013) compreendem que a promoção de vivências de leitura e escrita pelas crianças desde cedo são importantes no processo de alfabetização e letramento das crianças da educação infantil, porém respeitando-se as especificidades dessa etapa da educação básica e sem antecipar conteúdos próprios do ensino fundamental.

Nesse embate entram em cena as disputas de concepções sobre o papel da Educação Infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita. Se por um lado há uma compreensão dessa etapa como uma fase propedêutica e que reduz o trabalho pedagógico com a escrita a exercícios de prontidão visando de forma precípua o treino e a memorização para a mera aquisição dos códigos escritos, por outro há uma visão ampla que compreende que as vivências de leitura e de escrita devem ser proporcionadas desde cedo às crianças colocando-as em contato processual com a língua escrita respeitando as especificidades etárias. A partir dessas visões deli-

neiam-se práticas que focam na repetição oral ou escrita de letras e sílabas e práticas pautadas nos conhecimentos prévios das crianças promovendo situações de uso e aproximação da escrita, tais como a leitura e/ou contação de histórias, produções textuais ao nível de compreensão das crianças etc.. Durante a nossa pesquisa de Mestrado, ao analisar a proposta pedagógica para a Educação Infantil de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, foi possível constatar a convivência e essas disputas de concepções (SOUSA, 2011).

Durante e após o Mestrado tem sido possível evidenciar durante o nosso percurso como pesquisadores na área da Educação Infantil que circula nos discursos uma visão meramente propedêutica da primeira etapa da educação básica. Nos trabalhos monográficos sob nossa orientação ou que atuamos como examinadores nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e posteriormente da Universidade Federal do Maranhão, temos presenciado inúmeros relatos e preocupações sobre questões metodológicas relacionadas ao ensino da escrita para as crianças da Educação Infantil e principalmente do Ensino Fundamental. Com a emergência das discussões sobre letramento ampliam-se as preocupações de professores que muitas vezes não compreendem o conceito de letramento ou mesmo de alfabetização e se veem impotentes no processo de ensino da leitura e da escrita.

A partir dessas inquietações, embora nossa pesquisa durante o mestrado tenha tido como foco a presença masculina na Educação Infantil, não pudemos nos furtar à reflexão sobre esta ênfase dada a leitura e escrita na Educação Infantil no âmbito das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Durante a pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos como procedimentos para a coleta de dados a consulta a documentos, observação *in loco* e entrevista semiestruturadas. A pesquisa foi realizada em duas instituições de um município da Região Metropolitana de Fortaleza. As duas instituições foram escolhidas por serem as únicas que tinham em seu quadro de docentes, um homem como professor atuando na Educação Infantil. O Centro de Educação Infantil (CEI) Mundo da Fantasia e a Escola, situam-se, respectivamente na zona urbana e rural do município. O CEI Mundo da Fantasia atende apenas crianças de creche e pré-escola a partir dos dois anos e meio a 5 anos. A Escola Maria Joana atende também crianças de dois anos e meio a cinco anos, contudo atende turmas até o quinto ano do Ensino Fundamental. Nas duas instituições os sujeitos participantes da pesquisa

foram professores e professoras de Educação Infantil, gestoras, famílias das crianças atendidas e as próprias crianças. No recorte feito para o presente trabalho discutiremos a visão das famílias e do corpo docente sobre o papel/finalidade da Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com sete docentes, sendo quatro do CEI Mundo da Fantasia e três da Escola Maria Joana. Em ambas as instituições, havia apenas um docente do gênero masculino atuando em turmas de pré-escola. Durante a pesquisa, cujo foco maior foi a atuação masculina na Educação Infantil, incluímos entre as questões do roteiro semiestruturado para os docentes, a indagação sobre a função da Educação Infantil.

Função da Educação Infantil: o olhar de professores e professoras

A partir das entrevistas realizadas com os professores e professoras, pudemos verificar que predomina uma visão da Educação Infantil como uma etapa propedêutica para o Ensino Fundamental. Em geral, termos como base, alicerce e preparação dentre outros que aparecem nesse campo semântico apontam para uma concepção de Educação Infantil como período de treino para aplicação num momento posterior. De maneira análoga com a atividade do atleta é como se a Educação Infantil fosse o tempo de preparação física para a partida, esta correspondendo aqui às etapas posteriores da Educação Básica, ou de modo mais específico à aquisição da linguagem escrita nos anos iniciais da Educação Infantil. A fala da Professora Renata a respeito da função da Educação Infantil é bastante elucidativa no sentido de corroborar a existência de uma compreensão reducionista da finalidade da Educação Infantil.

Eu acho muito importante, porque antigamente não tinha essa **preparação**. Chegava no primeiro ano sem saber, às vezes sem nem saber segurar no lápis. Eles não sabiam. E é muito importante a educação Infantil porque ela tá reiniciando as crianças a se comportar na sala de aula, a segurar o lápis, né. Conhecer as pessoas. Eu pego crianças de dois anos e oito meses e de três anos. já chega no primeiro ano já bem desasnado, quer dizer, maternal, jardim e jardim II. No primeiro ano já chega bem desasnado e é muito importante.

Observa-se que a ideia de preparação se ancora num imperativo de aprender a leitura e a escrita. Chegar ao primeiro ano sem saber pegar no lápis se apresentava como um problema anteriormente e com a Educação Infantil esta dificuldade seria superada. A compreensão da Educação infantil como fase de pre-

paração para o Ensino Fundamental é bastante acentuada na fala das professoras ao ponto de em alguns casos apontarem a frequência a uma instituição de Educação como razão para o sucesso no processo de alfabetização. Constata-se uma distância da finalidade da Educação Infantil conforme expresso na LDBEN em favor da ênfase à aquisição da linguagem escrita, como é possível ler na fala da Professora Damiana:

Assim. Eu acho que a educação Infantil é tudo, é a base **de tudo**. Porque se a criança tiver uma boa... Se ela fizer uma pré-escola bem feita. Se ela passar por todas as suas fases. Na Educação Infantil passa pelo maternal, Jardim I, Jardim II e sai para escola pra fazer o primeiro ano. Se ela tiver, se ela fizer uma boa Educação Infantil então, quando ela chegar ao Ensino fundamental, ela vai está bem **preparada** para ter um sucesso maior. É diferente daquela criança que tem pais que já [só] coloca a criança já com cinco ou seis anos de idade e nunca foi à escola. E devido à idade ele já tem que ir pro primeiro ano. Aí perdeu as fases, que ele tinha pra trás né? Ele perdeu as fases. Então vai ficar mais difícil de ele ser uma criança alfabetizada. Vai chegar talvez no... tem adolescente que chega, que termina o segundo grau que não sabe lê. porque saber ler não é só escrever não. Você saber ler é você ler e interpretar o que você leu. E isso acontece muito no Ensino Médio. Até no Ensino Médio. Os adolescentes eles leem, mas não interpretam. Entendeu? Então eu acho que a Educação Infantil é **a base de tudo**, de tudo.

Observemos como a Professora enfatiza que a Educação Infantil é a base de tudo. Nesse sentido, é importante refletir os sentidos dessa expressão que comumente se faz presentes nos discursos sobre a Educação Infantil. A questão que se coloca não é o termo em si, mas como esse discurso escamoteia a finalidade da Educação Infantil expressa nos documentos oficiais, pois ao mesmo tempo em que esses documentos e estudiosos da área discutem a Educação Infantil numa perspectiva holística, no cotidiano das instituições e nas práticas pedagógicas atravessam outros sentidos sobre Educação Infantil entre os agentes educacionais. Muitas vezes, observa-se que os discursos até reproduzem termos oriundos da literatura e dos documentos oficiais, contudo, para legitimar nas linhas ou entrelinhas uma visão propedêutica da Educação Infantil, como é possível inferir a partir da fala do Professor André ao responder sobre função da Educação Infantil:

- a função da Educação Infantil é uma função muito especial porque ela tem como função ajudar na formação da personalidade da criança preparando-a para os ensinamentos posteriores.

Ao responder sobre a função do professor de Educação Infantil esse mesmo professor reforça a ideia de que o objetivo da Educação Infantil é preparar

para as etapas posteriores.

Bom, a função dele é quase a mesma da Educação Infantil. É trabalhar a personalidade do aluno, trabalhar, ajudar na formação dessa personalidade. Certo? E **preparar** esse aluno para os ensinamentos posteriores. Agora a **preparação** é o seguinte é **preparar** um aluno aberto para aprender. O aluno que sai da Educação Infantil deve ser aquele aluno que ele está ciente que ele vai partir para estudos posteriores e esses estudos só vão beneficiar a vida dele. O professor deve transmitir isso para os alunos. **(Professor André).**

Analisando as práticas pedagógicas desses professores e professoras a partir das observações realizadas *in loco*, foi possível perceber tais concepções orientando as suas práticas. As atividades do Professor Arnaldo em sala, por exemplo, compunha-se sempre de uma rodinha em que cantavam rapidamente uma música que geralmente a mesma e rezavam uma oração. Em seguida, o professor começava a escrever famílias silábicas no quadro negro para que as crianças copiassem. Dado o cansaço e a dificuldade com a atividade mecânica de reproduzir os escritos do professor, a maioria das crianças não conseguia concluir até a hora do intervalo. Havia crianças que se dispersavam e procuravam esquivar-se da atividade indo ao banheiro e correndo pelo corredor da escola. Em meio a essas dispersões, o Professor as convocava a retornarem para a sala sob a ameaça de perderem recreio, lanche etc.. Outras crianças se esforçavam para atender a determinação do professor. Foi possível presenciar caso em que criança chorava ansiosa com medo de não concluir a atividade e não poder brincar na hora do recreio. As crianças ficavam em média uma hora e meia copiando do quadro de treze e trinta às quinze horas. No retorno do recreio, elas comumente eram orientadas a terminar a cópia ou o professor repetia com elas oralmente a respectiva família silábica do dia.

De modo semelhante, na sala da Professora Damiana havia o mesmo percurso de atividades, contudo, a professora, mostrando-se mais sensível ao cansaço das crianças procurava alternar as cópias com o manuseio de livros pelas crianças e a reserva de alguns momentos de brincadeiras livres. A Professora justificava que precisava desses momentos mais lúdicos para que as crianças não ficassem tão estressadas. Stress é uma palavra apropriada para referir-se à experiência daquelas crianças do Centro de Educação Infantil Mundo da Fantasia, como é possível observar na situação descrita a seguir a partir das observações em campo:

Um grupo de crianças em torno de uma mesa grande brinca com uma boneca, um frasco de desodorante com água e um paninho. Com esses

pequenos objetos brincam de faz de conta e dialogam bastante, enquanto a professora, recortando alguns papeis, avisa de vez em quando – “você vão já parar com essa bagunça aí e vamos começar a aula”. Passados alguns minutos, a professora interrompe a brincadeira e diz para as crianças que vai começar aula. Em seguida começa a contar uma história, a princípio interessante, porém, uma das crianças, ávida para manusear a história, puxa o livro e acaba rasgando. Daí em diante, gritos da professora entre choros da criança terminam na sala da direção com a criança chorando e ficando de castigo porque, segundo a professora, o menino de quatro anos atrapalhou a aula. (Diário de campo).

Observa-se com clareza neste episódio o quanto a professora dá importância ao que ela considera aula, ou seja, a exposição pelo professor de conteúdos, no caso a história a ser contada. Fica evidenciado na situação o quanto a dimensão lúdica do desenvolvimento humano é desconsiderada em sua relevância para a aprendizagem das crianças. Isso talvez se explique pelo fato de que apesar da ludicidade fazer parte do discurso pedagógico nas escolas como um aspecto importante, há ainda, segundo Campos (2010) uma prática pedagógica apoiada numa visão cartesiana do processo educativo. A professora do episódio apresentado acima corrobora o quanto sua prática pedagógica é influenciada por sua forma de representar a Educação Infantil.

Nas aulas do Professor André, pudemos observar que há um cuidado de dinamizar as atividades por meio de brincadeiras, músicas, atividades motoras. Durante o período de observação visualizamos o professor orientando brincadeiras com boliche de letras e números, dado com letras, jogo da forca etc. e durante a entrevista sobre a sua experiência na Educação Infantil, o Professor respondeu:

Nos primeiros dias eu notei que eles ficavam muito quietos, muito calados, aquela questão de aproximação, de adaptação mesmo. Mas aí eu comecei a trabalhar muito com o lúdico, com aquilo que a professora deles trabalhava com eles, com o lúdico com uma música infantil, trazendo violão pra sala e brincando, trazendo brincadeiras. Primeiro eu fui conviver com elas, chamar cada uma, conversar, perguntar de quem era filho, mesmo sabendo de quem era. Pronto.

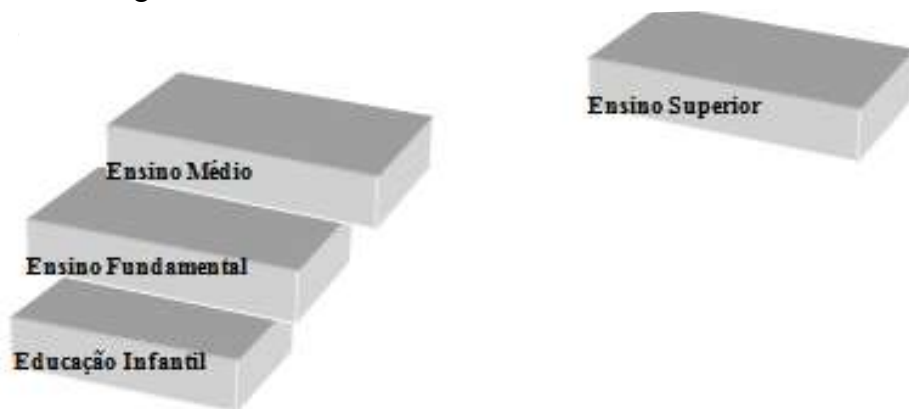
Observamos que o Professor André imprimia uma prática pedagógica mais inovadora em relação aos demais docentes participantes da pesquisa. Havia um cuidado de escuta das crianças, uma preocupação em criar momentos lúdicos. A rotina diária em sala compunha-se de atividades como roda de conversa e contação de histórias seguida de alguma atividade com desenho, alguma brincadeira com foco em ensinar letras ou números.

Há uma informação relevante sobre a vinda do professor André para a escola: ele fora lotado na escola por meio de articulações da Diretora junto à Secretaria Municipal de Educação, considerando-se o seu histórico como alfabetizador. Segundo a diretora da escola, o fato de o professor ter uma vasta experiência em alfabetizar, fez com que o nome dele fosse o mais cogitado para uma das vagas existentes na escola para a educação Infantil. Dessa forma iniciou o trabalho com crianças do Jardim I (quatro anos) e do Jardim II (cinco anos). Durante as observações foi possível perceber a ênfase das atividades do professor com as crianças, tendo em vista a aprendizagem do alfabeto. Logo, há um diferencial entre a prática pedagógica do Professor André e os demais professores participantes da pesquisa. A diferença consiste no fato de professor romper com um modelo tradicional ao proporcionar e valorizar situações lúdicas e a escuta das crianças, ao passo que os demais professores detinham-se a escrever no quadro, fazer exposições enfadonhas e ordenar a cópia de famílias silábicas do quadro negro. Contudo, há um elemento em comum entre todos os docentes que participaram da pesquisa: a representação da Educação Infantil como uma etapa propedêutica para o Ensino fundamental cujo foco maior seria a alfabetização, como é possível verificar na fala do Professor André, citada anteriormente.

Em linhas gerais observamos nas falas dos professores e professoras e, por conseguinte em suas práticas uma representação da Educação Infantil como uma etapa propedêutica para o Ensino Fundamental destoando do que está previsto na LDBEN e nos demais documentos oficiais relacionados à Educação Infantil. Em síntese pudemos constatar que a representação de Educação Infantil pelos professores e professoras das duas instituições investigadas, conforme ilustramos na figura abaixo, o qual fazemos uma analogia da visão dos professores sobre a Educação Infantil com uma escada, denotando uma visão verticalizada dessa etapa da educação em relação às demais no contexto da Educação Básica. Em geral temos nos deparado com essa visão vertical em diferentes contextos em que se afirma comumente que a educação Infantil é a base, o alicerce.

Se consideramos apenas os termos sem mergulhar num contexto mais amplo diríamos que esta é só uma figura metafórica para falar do início do processo educacional. Contudo, em nossa trajetória como pesquisadores não é possível nos

furtar ao fato de que tais expressões estão inseridas num contexto mais amplo em que os discursos sobre Educação Infantil imprime a essa etapa uma função de preparação visando sempre à criança do futuro, uma criança que não sabe ler e escrever e que no futuro deverá dominar essas habilidades. Não obstante a relevância dessas aprendizagens para o desenvolvimento humano, o problema desta visão reside no fato de que perde-se de vista a criança do presente em suas especificidades e a própria finalidade da Educação Infantil qual seja o desenvolvimento integral das crianças. Ou seja, quando se atribui à Educação Infantil a função de preparar para o Ensino Fundamental focando-se de modo centralizado na aquisição da linguagem escrita e ao relegar outras dimensões do desenvolvimento das crianças, corre-se o risco de perder de vista a criança como um todo e por consequência, a finalidade prevista no artigo 29 da LDBEN.



De acordo com Souza (2009), a Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, compõem uma base para o processo de emancipação humana, ou seja, como sugere a própria legislação, a educação **básica** diz respeito à construção de uma base educacional para os processos de desenvolvimento humano.

Segundo Gisele de Souza (2009), a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio estão juntos compondo a base para um projeto de formação para emancipação humana. No entanto, cada uma dessas etapas tem suas especificidades que precisam ser consideradas no desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica. Lutar para que estas especificidades sejam respeitadas no âmbito das práticas educativas e das políticas públicas tem sido uma constante para os estudiosos da área bem como para movimentos da sociedade civil organizada. (SOUZA, 2011, p. 25).

Neste sentido, as três etapas que compõem esta base estão imbricadas,

no entanto, isto não deve significar uma relação de hierarquização entre elas. Mesmo porque cada uma tem suas especificidades em função das necessidades educacionais das crianças e adolescentes. E ainda há de se considerar que historicamente, a Educação Infantil tem sido a etapa mais relegada nas políticas públicas refletida nas condições precárias de trabalho, na falta de formação adequada, baixos salários etc. Como pode se conceber que uma única etapa (a primeira por sinal), a que recebe menos investimentos seja considerada a base. A fala da professora sobre a função da Educação Infantil é bastante convidativa para esta reflexão:

na minha opinião né? A função da Educação é a base. É uma alicerce de tudo, porque se não tiver uma boa Educação Infantil, se não tiver a base bem feita vai até o final sem ter aquele alicerce, sem ter aquela coisa bem feita. Todos nós sabemos que a Educação Infantil é a base de tudo. Só que nem é valorizada. Ninguém valoriza a Educação Infantil. Agora é que o município tá passando a valorizar mais a Educação Infantil. Mas antes, a gente não era valorizado e a gente tem que ser valorizado porque é a base, é tudo. Nós é que temos o poder de construir e ao mesmo tempo de destruir, como é que se diz? A mentalidade, sei lá, como é que é uma palavra que eu quero dizer, meu Deus?

Durante vários momentos da entrevista a Professora externou sua angústia e indignação pelo fato de ainda haverem prédios com infraestrutura inadequada, pela grande quantidade de crianças por professor, pela falta de materiais e de formação, além dos baixos salários. É neste sentido que entendemos ser contraditório o discurso que afirma a Educação Infantil como preparação e como base para o Ensino Fundamental porque expressa uma relação hierárquica entre as etapas quando a relação deve ser complementaridade na constituição da base para a formação dos estudantes, ou seja, da Educação Básica.

Esta análise que vimos fazendo há alguns anos a partir das reflexões iniciadas na pesquisa do mestrado nos leva a considerar que é importante aos agentes educacionais especialmente aos professores e professoras de Educação Infantil a apropriação da finalidade da Educação infantil a partir da legislação e das produções na área. Contudo, esta apropriação não será exitosa se pensada de modo prescritivo e verticalizado. Com efeito, queremos demarcar aqui a nossa posição quanto à necessidade de a formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil se dê em diálogo entre os agentes formadores e os professores ou futuros professores com seus saberes e experiências e em articulação com as questões concretas da realidade e do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Por meio desta demarcação, queremos esclarecer que as análises sobre a visão dos professores a cerca da finalidade da Educação Infantil não implica em julgamento de valor sobre as concepções dos professores. Antes, o que fizemos foi problematizar essas concepções e a partir disso ensaiar uma proposta de pensar a finalidade da Educação Infantil em consonância com a LDBEN e apontar para uma visão horizontal do processo educativo tanto no que diz respeito à relação entre as etapas da educação como também em relação à formação profissional docente.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos discutir as concepções de professores e professoras de Educação Infantil sobre a finalidade dessa etapa da educação básica. Com base na análise dos dados pudemos evidenciar que predomina uma visão da educação Infantil como uma fase propedêutica para o Ensino Fundamental centrada nos processos de alfabetização e relegando outras dimensões e aprendizagens relevantes para o desenvolvimento infantil. Evidenciamos também que há desencontros entre as concepções dos professores e o que está posto nos documentos oficiais. A partir dessas inquietações formulamos uma síntese das concepções dos professores em articulação com as leituras e reflexões que vimos fazendo como professores e pesquisadores na área da Educação Infantil. Formulamos também uma proposição de ressignificação da relação entre as etapas da educação básica e da formação de professores para a Educação Infantil, em que se faz necessário o rompimento com uma visão verticalizada da relação entre as etapas e na formação de professores a fim de que se possa construir uma relação horizontal.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. C. S. (org.) **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPOS, Gleisy. **Espaços ludopedagógicos: uma possível identidade para os ambientes de creche**. In: CAMPOS, Gleisy. & LIMA, Lilian (org.). **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: dimensões da prática. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, Sônia. **Educação infan-**

til: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

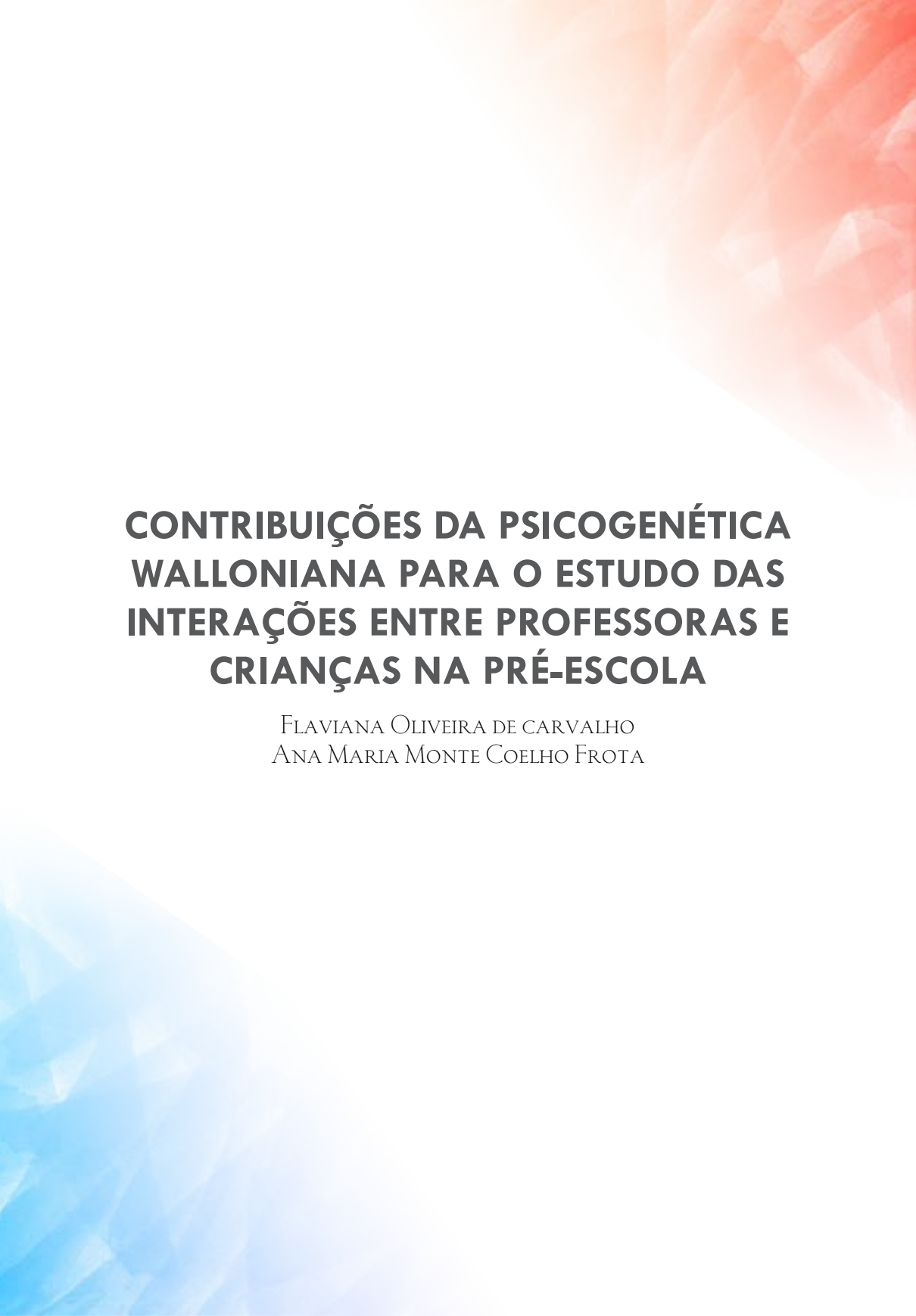
MELLO, S. A. . Letramento e alfabetização na educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: Caroline Machado Momm; Alexandre Fernandez Vaz. (Org.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. 1aed.Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, v. , p. 75-87.

MORTA TTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SALES, S. C. A. **Falou, ta falado!?** As representações sociais docentes sobre **infância, criança, educação infantil e papel do professor**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em educação – UFC, 2007.

SOUSA, J. E. **“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil”?** Um Estudo de Casos Múltiplos em Representações Sociais. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade Federal do ceará, 2011.

SOUZA, Gizele de. A educação da infância em debate: a especificidade da educação infantil na integração com o ensino fundamental. In: VASQUES, Carla K.; CHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosania. (Org.). **Educação e Infância:** múltiplos olhares, outras leituras. 1 ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, v. 1, p. 181-195.



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA PARA O ESTUDO DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

FLAVIANA OLIVEIRA DE CARVALHO
ANA MARIA MONTE COELHO FROTA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA PARA O ESTUDO DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Flaviana OLIVEIRA-DE-CARVALHO (UFMA)¹

Ana Maria Monte Coelho FROTA (UFC)²

RESUMO

As interações são um importante eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. O presente texto aborda os processos interativos na percepção e prática de 6 professoras de uma pré-escola pública municipal que atende crianças de 4 e 5 anos. Parte das reflexões e resultados aqui presentes são fruto da pesquisa de mestrado de Oliveira-de-Carvalho (2014), cuja coleta de dados contou com observações e entrevistas. Toma-se como fundamento a psicogenética walloniana da pessoa completa, na qual o homem é composto por quatro domínios funcionais: afetividade, cognição, movimento e a *persona*. Os dados apontam para a dificuldade de as professoras lidarem adequadamente com as crianças, especialmente pela imperícia diante de comportamentos típicos da faixa etária. As professoras reconhecem a importância da compreensão da afetividade para as relações, mas têm uma visão romântica desse termo, que não quer dizer simplesmente carinho, afago, etc. Ficou evidente, em algumas situações, que algumas professoras sequer reconhecem em seus atos, posturas inadequadas e permeadas de violência.

Palavras-Chave: Interações. Teoria walloniana. Afetividade. Professoras. Pré-escola.

INTRODUÇÃO

As interações que se estabelecem na creche e na pré-escola perpassam e influenciam a qualidade das experiências e a construção do eu infantil, além de revelarem as concepções acerca do trabalho com crianças pequenas. As interações representam um dos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, por isso, merecem ser cada vez mais discutidas.

Os processos interativos estão impregnados de afetividade e, para nossa compreensão acerca da temática, buscamos a abordagem psicogenética do estudioso francês Henri Wallon (1879-1962) como fundamento. Nosso objetivo, portanto,

1 Pedagoga, Mestra em Educação Brasileira (UFC). Professora da rede pública municipal de Imperatriz-MA e da Universidade Federal do Maranhão – CCSST – flavi.ana@msn.com

2 Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC – anafrota@ufc.br

é discutir a importância das interações no cotidiano da pré-escola, à luz da psicogenética walloniana, analisando o que pensam professoras que trabalham nessa etapa a respeito da temática.

Wallon buscou compreender o psiquismo a partir do estudo do bebê humano, tendo em conta que a gênese dos processos mentais surge na infância. No materialismo dialético encontrou o subsídio para o estudo do homem integrado, o que requer considerar as contradições e as diversidades da realidade que estão imbricadas na unidade da pessoa e do seu meio.

O presente texto é fruto da nossa pesquisa de mestrado, intitulada “O cravo brigou com a rosa: afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014), orientada pela professora Dra. Ana Maria M. C. Frota. A pesquisa foi realizada junto a 6 professoras de uma pré-escola pública municipal, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade. A coleta de dados, realizada em 2013, contou com observações (com e sem o apoio da Escala de Observação e Empenhamento do Adulto³), entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

2 PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA E O ESTUDO DAS INTERAÇÕES

A psicogenética walloniana é chamada de psicogenética da pessoa completa por entender que o ser humano é composto pelos domínios funcionais da “afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa⁴”. (WALLON, 2007, p. 117).

Na perspectiva de estudar o desenvolvimento de forma integrada, Wallon se propõe a pensar uma criança que se constitui no ambiente social e histórico e suas relações recíprocas. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança só pode ser entendido se a considerarmos no contexto de todas as relações nas quais está envolvida.

Para Wallon (1975), as interações com as outras pessoas são tão importantes

3 A Escala constitui-se em um instrumento usado pelo projeto EEL (Effective Early Learning) para medir e avaliar as interações educativas (PASCAL, BERTRAN, 1999). O projeto é destinado a apoiar o processo de auto-avaliação e melhoria dos contextos de educação de crianças pequenas.

4 O conjunto funcional da pessoa diz respeito à *persona*, isto é, ao conceito de personalidade, no sentido de ser total: físico e psíquico. (MRECH, 2010).

para o desenvolvimento da criança quanto suas próprias disposições. Ladeado à cultura, o pertencimento ao grupo social e as imposições que dele provém estabelecem as condições, as possibilidades e as balizas de desenvolvimento para o ser humano.

Trata-se de um processo caracterizado por avanços e rupturas, não se tratando de simples ampliação, mas de uma reformulação, um constante ir e vir das conquistas cognitivo-afetivo-motoras, num movimento semelhante a um pêndulo de um relógio (DANTAS, 1992).

Entre as condições da criança contextualizada e as de seu meio, configura-se uma dinâmica de reciprocidade, isto é, “a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente”. (GALVÃO, 2011, p. 39).

[...] é possível encontrar componentes mais elementares que explicam esse vaivém, e até reconhecer em cada um uma ambivalência que o faz assumir, em comparação com outros, ora o papel de elaboração íntima, ora o de reação ao meio. (WALLON, 2007, p. 94).

De acordo com Mahoney (2008), quando a direção alterna para o conhecimento de si (centrípeto), a predominância é do aspecto afetivo; quando se direciona para o mundo exterior (centrífugo), temos o predomínio cognitivo. Os domínios ou conjuntos funcionais, como explica Mahoney (2004), são conceitos ou recursos que ajudam a analisar didaticamente aquilo que não pode ser separado na realidade: a pessoa. Deste modo, a pessoa integra aspectos cognitivos, afetivos e motores, em todas as suas atividades.

2.2 Afetividade em Wallon: emoções e sentimentos nas interações

Com frequência ouvimos o termo “afetividade” referenciando os sentimentos agradáveis (carinho, afago, etc.). Para a abordagem walloniana, não se trata da mesma coisa. De acordo com a psicogenética de Wallon (2007), emoções, sentimentos e desejos compõem a afetividade, não podendo ser dissociados dos demais campos funcionais.

Por afetividade entende-se a capacidade, isto é, a disposição do ser humano de ser afetado pelo outro e pelo meio no qual está inserido. Isso ocorre devido a

sensações de tonalidades de mal-estar e bem-estar e de como se manifestam.

A *emoção* é a expressão corporal da afetividade, sendo percebida a partir das suas manifestações orgânicas (ex.: raiva, medo, alegria, etc.). De acordo com Wallon (1979), as emoções são comunicativas, contagiosas, isto é, “as manifestações infantis causam impacto afetivo [...]. A acolhida do meio confere significado a essas manifestações e as transforma em recurso de expressão (DÉR, 2004, p. 64).

O *sentimento* aciona a atividade representacional e funciona como regulador da ativação fisiológica das emoções. Para sua expressão, pode-se usar de mímica ou da linguagem e o adulto tem maiores recursos para isso, pois “observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 18).

Finalmente, a *paixão* configura-se na ativação do autocontrole como pressuposto para dominar uma circunstância. “A paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa.” (WALLON, 2007, p. 126).

Embora Wallon tenha se dedicado a estudar a criança, caracterizando as fases do desenvolvimento humano até o período da adolescência, segundo Galvão (2011), sua teoria admite que, mesmo na fase adulta, o movimento pendular permanece. Neste caso, perguntamos: E o professor, como manifesta suas emoções? De que modo ele pode se contagiar com as emoções das crianças?

Dado o caráter contagioso da emoção, Pinto (1993) afirma que, ao ter contato com a criança, ser emocional por natureza, muitas vezes se estabelece o *circuito perverso*, isto é, o adulto fica exposto à contaminação da emotividade da criança e, assim, constantemente deteriora a sua própria racionalidade de ação. Afirma: “Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irritação ou pela ansiedade infantis, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação.” (p. 2).

Há um constante conflito entre o *eu* e o *outro*. O *outro*, para Wallon, representa um parceiro perpétuo do *eu* na vida psíquica. Delimitar as fronteiras entre ambos não é tarefa complexa apenas para as crianças, mas também para os adultos. Os indivíduos veem tais fronteiras se esvaírem por situações de cansaço ou imperícia, por exemplo. Importante ressaltar que na vida adulta são menos frequentes as crises emotivas (ataques de choro, surtos de alegria, birras, etc.), tão comuns às crianças

(GALVÃO, 2011).

Neste sentido, um aspecto que merece ser mencionado é que, na psicogenética walloniana, as emoções possuem um substrato corporal. Significa dizer que elas se expressam sob a forma de alterações orgânicas e modificações exteriores. Isto as diferencia das outras manifestações que compõem a vida afetiva, tais como sentimentos e desejos.

Podemos perceber que alguém está com raiva, por exemplo, sem que seja dita uma só palavra. Basta visualizarmos as “alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos”, pois “entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade”. (GALVÃO, 2011, p. 61 e 63).

Como se pode ver, no processo de constituição do eu infantil há a constante e inseparável presença do outro, num processo não linear que se dá mediante as interações. Compreender a importância que a professora tem nesse processo de construção torna-se uma urgente necessidade por parte daqueles que atuam com as crianças.

2.3 O que pensam as professoras sobre as interações com as crianças?

Como temos visto, existe uma estreita relação entre as interações que estabelecemos com as pessoas à nossa volta e o nosso desenvolvimento.

O papel do outro na construção da pessoa é indiscutível. O indivíduo se constitui enquanto tal, principalmente, através das interações que estabelece com o outro. Transpondo essa reflexão para a instituição de Educação Infantil, pode-se inferir que as interações da criança com o professor e com as outras crianças tornam-se condição para a construção não só de conhecimentos, mas da sua personalidade como um todo. Assim, cabe ao professor não apenas permitir, mas também promover situações de interação no cotidiano das instituições. (COSTA, 2011, p. 49).

É no âmbito das interações que a criança estabelece com o Outro, que aspectos importantes de sua personalidade, autoestima e identidade vão se erigindo, num complexo processo de avanços e rupturas. Na pré-escola, a professora é um “Outro” importante na constituição do Eu infantil.

No intuito de compreender as interações das professoras com as crianças de uma pré-escola pública maranhense, pesquisou-se as percepções das professoras acerca das interações, confrontadas com as interações, propriamente ditas, vivenciadas por elas no cotidiano da instituição.

Foram convidadas 6 professoras que atendem crianças de 4 e 5 cinco anos de idade, cujo resumo do perfil profissional pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil profissional das professoras

Professora	Faixa etária que atende	Experiência em educação	Experiência na E. Infantil	Formação
Acucena ¹	4	18 anos	15 anos	Pedagogia
Dália	4	14 anos	14 anos	Filosofia
Margarida	4	16 anos	16 anos	Geografia
Érica	5	4 meses	4 meses	Pedagogia
Gardênia	5	26 anos	26 anos	Pedagogia
Hortência	5	15 anos	15 anos	Magistério

Fonte: Oliveira-de-Carvalho (2014)

No que concerne à formação, além de levantarmos o perfil das professoras, o intuito era de, no primeiro momento da entrevista, realizar um “aquecimento” e perceber se elas identificam elementos de sua formação importantes ao processo de interações com as crianças. Com exceção à professora Érica, pudemos perceber que as outras 5 professoras têm longo período de experiência docente, em média 17 anos, carreira quase toda dedicada à Educação Infantil. Outro ponto interessante é que, exceto também a professora Érica, a formação superior das outras professoras é posterior ao ingresso na profissão, sendo que a professora Hortência, que tem magistério, está na metade do curso de Pedagogia.

Para compreender o que as professoras pensam sobre as **interações** que estabelecem com as crianças, percebemos que todas as professoras se incluíram entre os adultos que interagem com as crianças, partindo de sua experiência cotidiana para relatar o modo como as veem.

Quando indagada sobre o que pensa sobre as interações dos adultos com as crianças, a professora Açucena menciona a importância de se ter paciência e ser afetivo no trabalho com os pequenos.

[...] Tem que ter o cuidado, tem que conversar. Com o adulto você fala só uma vez e ele já tem aquele conhecimento, a criança não, ela está construindo. [...] eu acho que isso é

importante e a afetividade. Tem que ter paciência porque se não tiver paciência a gente não consegue trabalhar com eles. Tem que ter amor.

“Para trabalhar com crianças, tem que ter amor” virou um lugar comum no discurso dos professores e da sociedade em geral. Dantas (2005) concorda que as crianças precisam ser amadas. No entanto, não se trata de qualquer amor. Assim,

A criança precisa de amor, de um sentimento afetuoso, sem dúvida, mas ela precisa também de um amor que eu chamo de um amor alegre. Não é qualquer amor que serve, e eu acho que são dois qualificativos: um amor alegre e inteligente. As teorias nos ajudam muito a entender possibilidades e impossibilidades, portanto a não brutalizar, violentar a criança pedindo o impossível. Desconhecer as possibilidades da criança ou desconhecer a criança é uma forma de desamor (DANTAS, 2005, p. 2).

É interessante observar, na fala da professora, a perspectiva de que as crianças não são educadas em casa. Segundo Açucena, isso acontece porque os pais não têm mais tempo de dar atenção às crianças. Consideram importante haver uma interação afetiva de tonalidade agradável, porque muitas vezes as crianças “*não são amadas*” em casa.

Quando trata da formação de professoras da Educação Infantil, Cruz (2010) defende a importância de trabalhar as atitudes e opiniões das professoras em relação à criança e à sua família, especialmente a criança oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo. Nessa perspectiva, destaca a relevância de construir um olhar e escuta sensíveis, capazes de captar e compreender as crianças.

Algumas atitudes e opiniões das professoras refletem o estereótipo de que muitas crianças pobres não são amadas ou não são educadas em casa. O pensamento estereotipado é um produto cultural, definido por meio das diversas agências (família, escola, meios de comunicação de massa e outros) (CROCHÍK, 2011). Assim, essa concepção da criança não amada e não educada, cujos pais são desleixados, circula na sociedade como inerente à pobreza, como se não houvesse pais pobres que amam e se dedicam aos seus filhos.

Em vários momentos durante a entrevista, Érica aponta que não conhece

bem a temática das interações e que necessita de mais conhecimento teórico sobre o assunto. Além disso, deixa clara a sensação que ela tem de que o que viu na universidade não corresponde às necessidades da prática cotidiana:

[...]na prática, eu vejo que é um pouco diferente. [...] na sala de aula com vinte e um alunos [...] fica difícil, [...] Se eu tivesse mais tempo para interagir individualmente, funcionaria muito melhor, [...] agora falando, gritando com aquela multidão de crianças tudo desordenado, não funciona muito bem. (ÉRICA)

Para Érica, a quantidade de crianças na turma para que ela atenda sozinha acaba por favorecer comportamentos inadequados de sua parte, como gritar com as crianças, por exemplo. Acredita que se tivesse uma auxiliar na sala o trabalho fluiria mais facilmente.

Reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelas professoras (problemas com formação, muitas crianças em cada turma, estrutura de atendimento precária, dificuldades na relação com as famílias, etc), no entanto, a criança em si, não tem qualquer responsabilidade por essas circunstâncias. A esse respeito, Wallon (2007, p. 9) já nos alerta que “para a criança, só é possível viver a sua infância”, nós adultos é que devemos zelar para que ela viva plenamente a sua infância.

Diretamente relacionada à temática das interações, surge no discurso das professoras, a questão da afetividade e a tensão com a “desobediência” das crianças.

[...] o professor, para ele trabalhar na Educação Infantil tem que ter muito amor, afetividade que é esse carinho que você tem que fazer, conversar, explicar. E as crianças gostam da gente porque elas percebem que temos carinho por elas. Elas são danadas. ‘Danada’ que eu digo é assim: depois que elas aprendem elas ficam muito ativas para o conhecimento, mas tem uns, que são sem limites (AÇUCENA).

Açucena se preocupa em corrigir sua fala sobre as crianças serem “danadas”, modificando por “ativas”. No entanto, reafirma a primeira perspectiva, com um nome diferente: “sem limites”. Perguntamos a ela como é uma “criança sem limites” e, novamente, temos: “*que não ouve o que a gente fala, que não quer res-*

peitar regras. [...] da escola e nem as regras em casa”.

O reconhecimento de alguns dos comportamentos considerados típicos da primeira infância coloca as professoras numa posição que se configura num primeiro passo de respeito às necessidades infantis. Todavia, esse reconhecimento precisa fundamentar-se na compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem. É desse modo que o professor se capacita para reconhecer e atender as necessidades e possibilidades das crianças (ALMEIDA, 2010). Deste modo,

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta a enriquecer as teorias. (ALMEIDA, 2008, p. 86).

Como pudemos ver nas falas anteriores, as professoras consideram a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, embora sintam dúvidas na hora de falar sobre o assunto. Na teoria walloniana, refletir sobre as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento da pessoa indica uma forma interessante de resolver questões relativas aos conflitos na interação eu-outro. Na verdade,

Cada vez mais, as manifestações epidérmicas são substituídas por novas exigências afetivas, como, por exemplo, a necessidade de atenção que a criança no estágio do personalismo apresenta [...] Perceber e compreender essas mudanças representa um caminho eficiente para resolver boa parte dos conflitos que surgem na relação eu-outro. Conhecer a trajetória da afetividade do aluno permite ao professor adequar seu ensino às necessidades afetivas de seus alunos nos diferentes estágios de desenvolvimento. (DÉR, 2004, p. 75).

Quando perguntamos sobre quais atitudes das professoras elas consideram favoráveis ao desenvolvimento infantil, caracterizam atitudes que acreditam facilitar o processo de interação com as crianças: “*ter domínio de sala*”, “*não gritar*” e “*usar o tom de voz adequado*”, “*gostar do que faz*”, “*ter conhecimento metodo-*

lógico/pesquisar”, *“afetividade*”, *“carinho*”, *“respeito*”, *“não trabalhar só pelo dinheiro*”, *“atenção*”, *“cumplicidade*”, *“sensibilidade*”, *“ser criança/alegre*”, *“entender as crianças*”, *“não brigar*”, *“ouvir a criança*”, *“elogiar/incentivar*”. Em síntese, para as professoras, o professor deve ter atitudes/características positivas no relacionamento com as crianças, que envolvem ter conhecimento sobre as interações e o desenvolvimento infantil, a escuta das crianças, atenção para as suas necessidades, acolhimento, carinho, gostar de crianças, respeitá-las, ser profissional, refletir a própria ação e não se contaminar com a emotividade da criança.

Ao perguntar sobre as atitudes que podem ser desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças, as professoras entendem que é *“não gostar do trabalho*”, *“xingar*”, *“chamar de “burro*”, *“bater*”, *“palavras afirmativas*”, *“gritar*”, *“repreender*”, *“rotular*”, *“beliscar*”, *“puxar o cabelo*”, *“não ter domínio de sala*”, *“machucar*”, *“agredir*”. Uma questão que salta aos olhos nas falas das professoras é a preocupação em não ter conflitos com a família da criança já que *“se machucar, a criança conta para os pais*”. Afirma Açucena:

[...] Eu nunca fiz isso, eu tenho a maior paciência, [...] eu gosto e eu sei que não é para fazer esse tipo de coisa. As crianças só vão aprender se você gostar realmente, porque elas percebem [...] elas não são bobas. São pequenas, mas elas sabem.

Como vimos no perfil, a professora Açucena tem longa experiência como docente e, portanto, deve conhecer bem sobre esses atos praticados por alguns professores. Para ela, é *“muito agressivo*” tratar as crianças com xingamentos e expressões vexatórias, além, é claro, de agredir fisicamente. Em sua opinião, essas manifestações estão relacionadas ao fato de alguns professores não conseguirem lidar bem com as próprias emoções e problemas.

Essa observação possui desdobramentos, uma vez que *“o contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre do seu poder expressivo”* (WALLON, 2007, 122). Razão e emoção estabelecem uma relação que perdura por toda a vida e para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento, é necessário *“reduzir a temperatura emocional”*. Porém, não é uma relação de equilíbrio, isto é, sempre que houver uma situação de imperícia, a emoção volta a dominar. A emoção

da criança pode afetar o professor e vice versa, como veremos mais à frente.

O reconhecimento do professor como pessoa completa, dotado de dimensão cognitiva, afetiva e motora, assim como a criança, aparece na fala da professora, entendendo que o educador também é afetado pelo contexto da turma. No entanto, para Açucena, cabe a ela analisar o que está acontecendo. O indivíduo racionalizado reconhece suas emoções e sentimentos e consegue relacioná-los com o exterior. Assim, o professor pode “refletir sobre sua própria ação e a do aluno, antes de uma resposta; dar-se tempo para uma atitude; permitir que o aluno expresse seus sentimentos.” (ALMEIDA, 2008, p. 82).

Outro aspecto que chamou nossa atenção relaciona-se ao respeito à criança. Segundo nossas colaboradoras, para o professor é muito difícil ser sempre calmo. No entanto, afirmam ser imprescindível refletir sobre os problemas de certas atitudes.

Tais questões abrem uma discussão muito importante: O que é respeitar a criança? Almeida (2008) afirma que, embora seja um conceito complexo, o respeito é o fundamento do trabalho do professor. “A atitude de respeito do professor pode ser assim operacionalizada: o professor precisa ser um arguto, lúcido, constante observador de seu aluno. Observador da criança em cada um de seus domínios funcionais.” (p. 82).

Nas entrevistas individuais, apenas Érica informou que as emoções desagradáveis interferiram na sua prática e no relacionamento com as crianças, como em momentos nos quais forçou-as a se sentarem ou arrastou uma criança pelo braço até a secretaria, depois de uma birra em que a criança se atirou no chão. As demais professoras disseram que nunca permitiram que suas emoções e sentimentos influenciassem de forma desagradável na sua prática, a ponto de machucar alguma criança. Somente, em poucos momentos, isso aconteceu, e “*apenas*” falando grosserias ou alterando o tom de voz, de vez em quando.

É... eu acho que já. Mas pra chegar a gritar não, mas chegar e falar “Menino, te senta!”, já. Depois a gente reflete assim: “Ô... não devia ter falado com o bichinho assim, deveria ter falado direito”, porque é criança [...] De eu chegar e falar assim grosseiro já [...] Porque a gente lida com muita criança, [...] quando tu acalma um, o outro já se agita. [...] a gente não tem aquela sala todo tempo bonitinha, aquelas crianças

todo tempo comportadinhas, sempre tem um pimentinha no meio, e às vezes aquele pimentinha perturba a sala toda. (MARGARIDA).

Em contraponto, embora Margarida relate que nunca tenha agredido nenhuma criança, as observações realizadas mostraram que, com frequência, a professora grita com as crianças, fazendo ameaças. Quando a professora diz que “não deveria ter falado com o bichinho assim [...] porque é criança”, entendemos que, na verdade, em geral se fala assim com “os bichinhos” justamente porque são crianças, já que não vemos a professora tratar da mesma forma os outros adultos da instituição. As relações de poder que circundam as interações adulto-criança são marcadas por inúmeras situações em que os professores se sentem à vontade para tratar as crianças sem o respeito que elas têm direito.

CONCLUSÃO

Os dados apontam para a dificuldade de as professoras lidarem adequadamente com as crianças, especialmente pela imperícia diante de comportamentos típicos da faixa etária. As professoras reconhecem a importância da compreensão da afetividade para as relações, mas têm uma visão romântica desse termo, que não quer dizer simplesmente carinho, afago, etc. Percebemos que, para as professoras, não se trata de um processo fácil o reconhecimento dos atos agressivos nas interações delas com as crianças. O não reconhecimento pode estar relacionado tanto às concepções que se tem de criança e de atos agressivos, quanto pelo temor de se expor e estar sujeito às sanções legais, visto que existem mecanismos que garantem o direito das crianças de serem respeitadas.

Outro aspecto que pode ser levantado é que o tratamento dispensado às crianças também está sujeito às concepções das professoras sobre o que é ser uma boa professora. Reconhecer que se está fazendo algo incompatível com a docência atinge a autoimagem da professora: seria o mesmo que admitir que não é uma boa professora. Certas atitudes são justificadas porque um bom professor tem “autoridade”, “domina a sala de aula”. O problema é que essa autoridade geralmente se configura em autoritarismo e o domínio de sala se converte em opressão sobre a turma.

Sob outra perspectiva, a fala de Margarida nos remete à questão com que tanto a criança quanto o próprio professor são tratados, como se fosse possível dissociar os afetos da pessoa. É muito importante que o professor tenha o conhecimento de que também é do-

tado das dimensões afetiva, cognitiva e motora, assim como a criança. Tal conhecimento permitirá ao professor refletir sobre as suas emoções, de modo que, quanto mais compreensão dos afetos, maiores são as possibilidades de lidar com eles.

Entendemos que, ao conhecer mais sobre si e sobre o desenvolvimento infantil, a professora amplia as possibilidades de desenvolver atitudes favoráveis ao contexto das interações. Ao promover um ambiente mais adequado ao desenvolvimento da criança, o professor promove para si mesmo, mudanças no desempenho de seus papéis.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Cognição, corpo e afeto. In: História da Pedagogia 3: **Henri Wallon**: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão. Revista Educação, ISSN: 1415-5486, São Paulo: Editora segmento, outubro/2010.

_____. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

COSTA, Sinara Almeida. “**NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA**”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CRUZ, Silvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. **Entender e Atender**: o educador poliglota. [Palestra proferida

na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005]. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:84FjHNDnM7MJ:xa.yimg.com/kq/groups/32960205/2023661667/name/HeloisaDantaspalestra1.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 23 nov. 2013

DÉR, Leila Christina S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. Entre a Psicologia e a Educação. *In*: **História da Pedagogia 3: Henri Wallon: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão**. Revista Educação, ISSN: 1415-5486, São Paulo: Editora segmento, out./2010.

OLIVEIRA-DE-CARVALHO, Flaviana. “**O cravo brigou com a rosa...**”: afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2014.

PASCAL, C.; BERTRAN, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 1999.

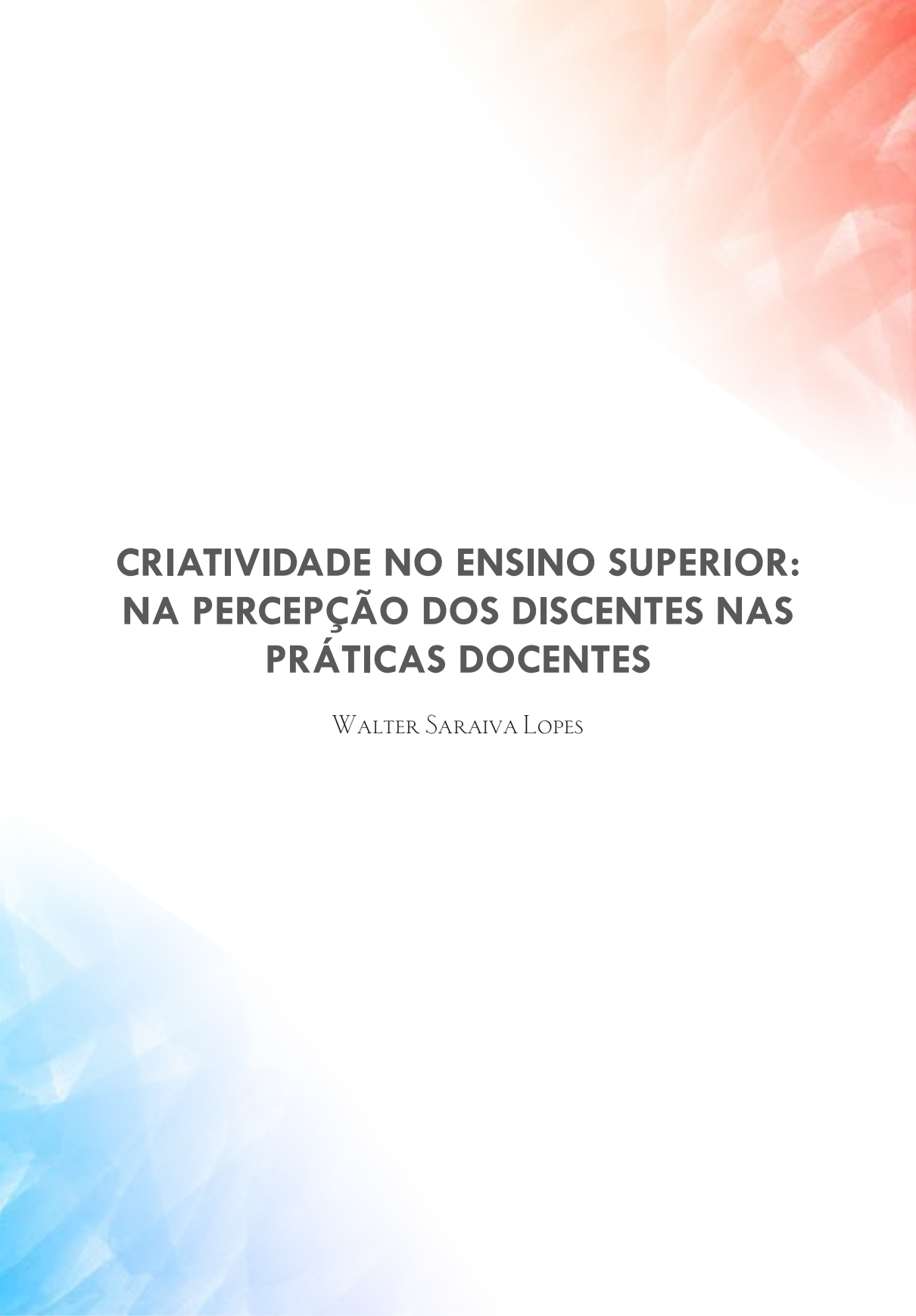
PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em psicologia**. [online]. 1993, vol.1, n.3, pp. 73-76. ISSN 1413-389X. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

(Footnotes)

1 Os nomes das professoras são fictícios para preservar suas identidades. Do mesmo modo, o nome da instituição e do município em que se realizou a pesquisa foram omitidos.



**CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES NAS
PRÁTICAS DOCENTES**

WALTER SARAIVA LOPES

CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Walter Saraiva Lopes¹; Renato Logiudice²; Antonia Francisca da Silva Saraiva³
Universidade Federal do Maranhão¹; Universidade Nove de Julho^{1, 2 e 3}; w.saraiva@yahoo.com.br¹

RESUMO

As práticas docentes devem ser fundamentais para estimular e desenvolver a criatividade dos discentes, criando eles um comportamento que favorecem o pensamento criativo. O objetivo deste artigo é analisar a percepção dos discentes aos estímulos pelas práticas docentes de criatividade no ensino superior. Foi realizada uma análise fatorial confirmatória da escala de práticas docentes para a criatividade de Alencar e Fleith (2004 e 2010a), com dados de 124 questionários respondidos por alunos de graduação de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Utilizou-se o Software SmartPLS para realizar as análises e os resultados indicaram que o modelo se ajustou a escala, porém com a eliminação de algumas variáveis. Concluímos que na avaliação dos discentes, a didática desempenhada pelos docentes com as iniciativas que promovem a criatividade em sala tem favorecido e potencializado o desenvolvimento das habilidades criativas. Os docentes implicitamente estão favorecendo os pensamentos e atitudes criativas.

Palavras-chave: Curso Tecnologia; Ensino Superior; Criatividade; Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino na educação requerem um planejamento na escolha adequada da metodologia de ensino. Os docentes devem refletir sobre suas práticas em salas de aula e repensarem a didática como um elemento que cria condições para transformar as aulas em um processo mais criativo para favorecer o aprendizado. O papel dos docentes neste contexto educacional é de influenciar no desenvolvimento da criatividade dos alunos (Alencar e Fleith, 2010a), um processo criativo que contribuirá para uma aprendizagem que leva o discente a pensar e resolver problemas de forma rápida e criativa (Alencar e Fleith, 2004). As mudanças didáticas em sala de aula são fundamentais para potencializar o pensamento criativo dos discentes (Collard e Looney, 2014).

A pesquisa foi realizada em uma universidade da cidade de São Paulo, em dois cursos superiores de graduação. Antes de iniciar o semestre letivo a universidade realizou um planejamento nesses cursos com a finalidade de criar um ambiente que proporcionasse o estímulo a criatividade em sala de aula e uma reestruturação na metodologia praticada pelos docentes, buscando desenvolver as atitudes criativas com as práticas docentes. A criatividade deve ser desenvolvida por meio de técnicas que estimulam os discentes à serem mais participativos, provocar desafios e tornarem parte ativa das discussões (Alencar e Fleith, 2004), deixando de ser um ambiente onde o sistema não favorecia a criatividade dos discentes com práticas que inibiam os estímulos (Nakano e Wechsler, 2006). Para que as mudanças ocor-

ressem os docentes adaptaram os métodos e processos que estimulam a criatividade em sala de aula (Collard e Looney, 2014).

O interesse em pesquisar sobre criatividade no ensino superior é devido à importância da criatividade na formação do aluno. Não está sendo fácil encontrar nos cursos de graduação docentes com atitudes que venham promovendo a potencialização criativa dos discentes (Alencar e Fleitb, 2004). Outra justificativa, deste estudo, é que a universidade transformou os docentes em agentes ativo que favorecem o desenvolvimento das habilidades criativas dos discentes. Em uma pesquisa com universitários realizada por Alencar e Fleitb (2004), destacaram-se que na percepção dos discentes a respeito dos estímulos a criatividade foram impulsionados por seus docentes.

Com relação aos novos métodos praticados em sala de aula na percepção dos discentes aos estímulos provocados com as mudanças vêm desenvolvendo a criatividade implícita as práticas dos docentes. Sendo assim, o objetivo deste artigo foi analisar a percepção dos discentes aos estímulos pelas práticas docentes no desenvolvimento da criatividade no ensino superior.

Com a realização da análise fatorial confirmatória os resultados indicaram que os discentes perceberam que seus docentes tinham práticas que estimulavam o pensamento e potencializava as atitudes criativas. Concluímos que as práticas docentes favorecem a um ambiente promissor a criatividade em sala de aula.

REVISÃO DA LITERATURA (Criatividade nas práticas docentes)

As várias definições de criatividade ocorrem devido a sua complexidade nas diferentes áreas do conhecimento (Subri et al., 2012). Para os autores criatividade significa a vontade ou habilidade de criar. A criatividade é um comportamento amplo com vários tipos de interações e combinações dos elementos: habilidades cognitivas, características de personalidade e elementos ambientais (Wechsler, 1998). A criatividade é uma característica dos seres humanos, transformando atividade imaginária em conhecimento (Kleiman, 2008). A criatividade é a capacidade do indivíduo ter pensamento de inovar e de criar soluções diferentes que resultam em um melhor desempenho pessoal (Liu et al., 2012). Os autores ressaltam que a criatividade é o resultado do desempenho das atitudes criativas. Criatividade é o potencial criativo. Neste contexto, criatividade é um fenômeno humano que se manifesta através de suas atitudes, que geram ações criativas ao longo de seu processo (Sakamoto, 2000).

Considerando que a criatividade é da natureza humana e intrínseca as suas atividades criadoras. A criatividade está no nosso cotidiano em diversas formas, é mais comum na música, literatura e artes, também temos criatividade científica, criatividade tecnológica e em diferentes manifestações de pensamentos criativos (Becker et al., 2001), ao resolver soluções para um problema ou analisar uma ideia,

o indivíduo está praticando o pensamento criativo (Subri et al., 2012). Os autores ainda definem que criatividade é o resultado da imaginação e a vontade de experimentar coisas novas.

As instituições de ensino superior vêm considerando que o pensamento criativo seja um elemento básico para o sucesso dos discentes e com perspectivas para que estes estudantes sejam futuros profissionais com habilidades criativas positivas para o desempenho organizacional (Chen e Chen, 2012). A sala de aula nem sempre é um ambiente que promove a criatividade dos discentes, pois docentes não estão preparados para estimular e desenvolver o pensamento criativo dos discentes (Cole et al., 1999), o potencial criativo é muito baixo no ensino superior, os discentes não são estimulados a terem pensamentos criativos com essas práticas que exigem deles a reprodução e memorização (Alencar e Fleith, 2004). Para Collard e Looney (2014), no entanto os docentes devem ser treinados para que suas práticas docentes sejam adaptadas aos métodos e processos criativos nas salas de aulas.

Ao passar do tempo às habilidades técnicas ensinadas nas instituições de ensino superior são esquecidas ou obsoletas, mas devido as mudanças ocorridas exigem novas formas de ensino e aprendizagem que estabelecem o processo de pensamento criativo e possa ser adaptado para qualquer momento e situação (Sandri, 2013). Ela argumenta que criatividade é uma ferramenta fundamental na criação de mudanças no pensamento sustentável criativo. Para Gonçalves et al. (2011) a criatividade é uma dimensão relevante para o aprimoramento humano, com as mudanças e inovações surgem as turbulências e incertezas no ambiente social, a criatividade é considerada um recurso essencial para enfrentar os desafios.

Hipóteses

Na escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior foi dividida em quatro fatores, a seguir: Incentivo a Novas Ideias, Clima para Expressão de Ideias, Avaliação e Metodologia de Ensino e Interesse pela Aprendizagem do Aluno. Com base na revisão da literatura e nos quatro fatores da escala proposta por Alencar e Fleith (2004 e 2010^a), apresenta as seguintes hipóteses: (1)O incentivo a novas ideias, (2)clima de expressão de ideias, (3)avaliação e metodologia de ensino e (4)interesse pela aprendizagem do aluno, os constructos estão relacionados aos estímulos da criatividade na percepção dos discentes com os métodos praticados pelos docentes.

METODOLOGIA

O estudo se propõe avaliar através da escala proposta por Alencar e Fleith (2004 e 2010a), as práticas docentes para a criatividade no ensino superior, que é adequada para analisar a metodologia dos docentes na percepção dos discentes.

O estudo foi realizado em uma das maiores universidades particulares da cidade de São Paulo/SP. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de dois cursos de graduação na modalidade de curta duração, sendo Técnico em Gestão da Qualidade e Técnico em Gestão de Logística.

No início do primeiro semestre do ano de 2015, foi realizada uma reestruturação metodológica nos dois cursos citados acima. Preparando os docentes para uma aula que provocassem o pensamento criativo, fazendo com que os discentes se tornassem mais participativos, deixando de aplicar as práticas de ensino que não promovam o interesse do aluno pelo conteúdo dado e também o desenvolvimento da criatividade (Collord e Looney, 2014).

A amostra da pesquisa foi de 124 alunos, que no segundo semestre de 2014 foram alunos dos dois cursos. Foi aplicado um questionário entre os dias 1 a 10 de Junho de 2015. Os sujeitos (alunos) antes foram orientados sobre a pesquisa, que tinha como proposto avaliar as práticas docentes, também foram informados que a finalidade da pesquisa era somente para fins acadêmicos.

O estudo é considerado uma pesquisa exploratória que visa identificar as variáveis dos fenômenos, ou seja, dos fatores da escala de práticas docentes para a criatividade na percepção dos discentes, através do modelo estruturado. Uma pesquisa descritiva analisada pela análise fatorial confirmatória que estabelecer o fenômeno e exploratória na busca por informações (Vergara, 2000).

Os dados da pesquisa foram no primeiro momento tabulados em uma planilha do Software Microsoft Excel e em seguida foram analisados pela Modelagem de Equações Estruturais pelo Software SmartPLS 2.0 M3. As análises realizadas no modelo foram as propostas no artigo de Ringle et al. (2014), que estão sendo mostradas na análise dos resultados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados da pesquisa sobre práticas dos docentes para a criatividade foi realizada em uma universidade particular da cidade de São Paulo, onde foram analisados 124 questionários dos discentes do quarto e quinto semestre dos Cursos de Graduação em Técnico em Gestão da Qualidade e Técnico em Gestão de Logística.

Perfil dos discentes

Na análise dos dados sobre o perfil dos discentes respondentes foram os seguintes valores: Sexo: Masculino, 57,3% e Feminino, 42,7%; com faixa etária entre 18 a 51 anos: até 25 anos, 27,4%; entre 26 a 35 anos, 46,8%; entre 36 a 45 anos, 16,1%, e acima de 46 anos, 0,8%, sendo que 8,9% não indicaram a idade. Os questionários foram aplicados aos alunos do período noturno.

Resultados do modelo

Para realizar o ajuste adequado no modelo inicial foi preciso a eliminação de algumas variáveis. Com as eliminações das variáveis do modelo, os valores foram ajustados dentro dos padrões ideais (Ringle et al., 2004). Com o ajuste do modelo, constatou-se que os indicadores de resultado do Modelo SmartPLS com Variância Média Extraída (AVE), Confiabilidade Composta (CC) e Alfa de Cronbach (AC), estão dentro do esperado, ver na Tabela 1.

Foi examinado a validade discriminante que indica o quanto as variáveis observáveis de um constructo tem de independência dos outros constructos (Hair et al, 2014), que verifica a correlação dos constructos pela análise da raiz quadrada da AVE de cada constructo (Fornell e Lacker (1981). Na Tabela 2 as raízes quadradas dos valores das AVEs, estão em negrito.

Tabela 1: Valores do ajuste do modelo PLS.

	AVE	Confiabilidade Composta	R ²	Alfa de Cronbachs
Avaliação e Met. de Ensino	0,678905	0,794043	0,718168	0,683771
Clima Para Expr. de Ideias	0,581152	0,864064	0,869814	0,783069
Incentivo a Novas Ideias	0,515400	0,967089	0,896509	0,962802
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	0,706236	0,966414	0,889931	0,961872
	> 0,50	> 0,70	> 0,30	> 0,70

Fonte: Elaboração própria dos autores, com base nos dados da pesquisa gerado pelo Software SmartPLS.

Tabela 2: Correlações variáveis latentes.

	Incentivo a Novas Ideias	Clima Para Expr. de Ideias	Avaliação e Met. de Ensino	Interesse pela Aprendizagem do Aluno
Incentivo a Novas Ideias				
Clima Para Expr. de Ideias		0,762333		
Avaliação e Met. de Ensino		0,717480	0,717913	
Interesse pela Aprendizagem do Aluno		0,798891	0,726852	0,840379

Fonte: Elaboração própria dos autores, com base nos dados da pesquisa gerado pelo Software SmartPLS.

Para avaliar se as hipóteses foram aceitas, foi analisado pelo Bootstrapping com os valores dos dados da pesquisa que representam as 124 amostras e o Software foi programada para 300 repetições. Os resultados das análises de cada constructo dos valores do teste t de *Student* apresentaram-se acima de 1,96 (p-valores ≤ 0,05), na Figura 1.

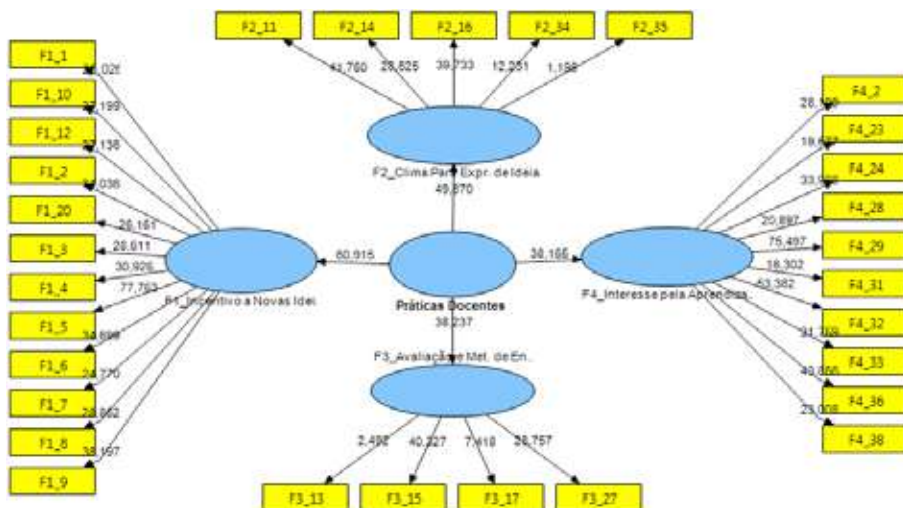


Figura 1: MEE com os valores dos testes t de *Student*.

Fonte: Dados da pesquisa, gerado por meio do módulo Bootstrapping do SmartPLS.

Para avaliar se o modelo possui relevância preditiva ($Q^2 > 0$), os resultados foram superiores a 0,35, que representa ter correlação com o modelo (Hair et al. 2014). O ajuste do modelo com a comulandade, que apresentaram valores ($f^2 > 0.35$) grandes para o modelo (Hair et al., 2014). Na Tabela 3 os valores dos indicadores da relevância preditiva e da comulandade.

Tabela 3: Indicadores de validade preditiva e comulandade.

Variáveis Latentes	(Q^2)	(f^2)
Incentivo a Novas Ideias	0,620	0,714
Clima Para Expr. de Ideias	0,485	0,535
Avaliação e Met. de Ensino	0,351	0,432
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	0,609	0,709

Fonte: Elaboração própria dos autores, com base nos dados da pesquisa gerado pelo Software SmartPLS.

As variáveis que permaneceram no modelo após os ajustes foram 31, pela escala de práticas docentes para a criatividade no ensino superior proposta por Alencar e Fleith (2004 e 2010a).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com relação aos novos métodos didáticos praticados em sala de aula, após a reestruturação da metodologia dos docentes, na percepção dos discentes aos estímulos provocados pelos docentes, contribuíram para as aulas se tornarem mais criativas (Collard e Looney, 2014), estas estratégias são utilizadas pelos docentes no desenvolvimento de pensamentos e atitudes mais proativas (Wechsler, 1998).

Foi observado uma simples alteração na metodologia, ou melhor, pequenas mudanças na didática dos docentes, eles precisaram ser encorajados para utilizar as novas metodologias (Collard e Looney, 2014). Percebemos que a atitude dos docentes em aceitarem novos desafios tanto para eles como para os seus discentes foram importantes, pois não está simplesmente melhorando o desempenho criativo da sua aula, e sim formando cidadãos com senso criativo desenvolvidos para a vida em sociedade.

O fator incentivo a novas ideias salienta-se que a estimulação das habilidades cognitivas e características afetivas estão associadas à criatividade dos discentes. O fator clima para expressão de ideias, os docentes valorizam as ideias dos discentes. O fator avaliação e metodologia de ensino são práticas docentes para a criatividade. Finalmente, o fator interesse pela aprendizagem do aluno, estratégias e recursos que contribuíram no aprendizado de forma criativa. Na percepção dos discentes na análise fatorial dos quatro fatores, os docentes tinham comportamentos que proporcionam o desenvolvimento e a expressão da criatividade (Alencar e Fleith, 2010b).

CONCLUSÃO

Neste estudo sobre as práticas docentes para incentivar a criatividade, os discentes perceberam um clima favorável em sala de aula, pois no modelo estrutural da escala de Alencar e Fleith (2004 e 2010a) foram poucos ajustes. Significa que as avaliações feitas pelos discentes indicaram um resultado positivo, que os docentes estão comprometidos para promover o desenvolvimento da criatividade.

Podemos concluir que na percepção dos discentes as aulas estão sendo lecionadas preconizando a necessidade de desenvolver meio de pensamentos criativos que promovem estímulos com potenciais criativos para as aulas. Para Gonçalves et al., (2011) as estratégias de intervenção poderão ser planejadas no sentido de proporcionar o estabelecimento de condições oportunas ao desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto das salas de aula. Com base neste contexto foi o que aconteceu nestes dois cursos pesquisados, buscou estimular a criatividade dos discentes nas aulas. Com êxito nas ações e nas práticas docentes, foram os docentes os veículos que promoveram um ambiente propício a criatividade.

As contribuições apresentadas neste artigo, para o meio acadêmico e gerencial. Para o ambiente acadêmico, com o levantamento de informações que pode ser usada como fonte de pesquisa para os interessados sobre a criatividade no ensino superior. Para as práticas gerenciais, o estudo contribuirá como instrumento para orientar os interessados que poderão utilizar das informações para implementarem as práticas docentes e debater a contribuição criativa no desenvolvimento da criatividade para o ensino superior.

O estudo apresenta limitações por ter escolhido apenas dois cursos (Tecnólogo em Gestão de Qualidade e Tecnólogo em Gestão de Logística). A justificativa é que estes dois cursos de graduação do Departamento de Administração foram reestruturados para o início do primeiro semestre de 2015, com o objetivo de avaliar a percepção dos discentes aos estímulos à criatividade nas práticas dos docentes, que levou a escolher somente estes cursos.

Baseando na limitação, as sugestões de novas pesquisas, com uma amostra maior com diferentes cursos e instituições de ensino superior e comparações entre os cursos e instituições.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, v. 9, n. 1, p. 13-24, abril, 2010, 2010a.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes para a criatividade na educação superior. In: ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Organizadoras). *Medidas da criatividade: teoria e prática*. Porto Alegre, Artmed, 2010b.

BECKER, M. A. A.; ROAZZI, A., MADEIRA, M. J. P.; AREND, I.; SCHNEIDER, D.; WAINBERG, L.; SOUZA, B. C. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.14, n. 3, p.571-579, 2001.

CHEN, J. K.; CHEN, I. S. Critical creativity criteria for students in higher education: taking the interrelationship effect among dimensions into account. *International Journal of Methodology*, v. 46, n. 4, p. 1057-1075, june, 2012.

COLE, D.G; SUGIOKA, H. L; LYNCH, L. C. Y. Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, v. 33, n. 4, p. 277-293, december, 1999.

COLLARD, P; LOONEY, J. Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, v. 49, n. 3, p. 348-364, september, 2014.

FORNELL, C., LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, V. 18, n. 1, p. 39-50, february, 1981.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S.; LIBÓRIO, A. C. O.; Criatividade em aula: percepção de alunos de dois estados brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 63, n. 1, p.22-30, 2011.

HAIR Jr., J. F.; GABRIEL, M. L. D. S.; PATEL, V. K. Modelagem de equações

estruturais baseada em covariância (CB-SEM) com o AMOS: Orientações sobre a sua aplicação como uma ferramenta de pesquisa de marketing. *Revista de Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2, maio, 2014.

KLEIMAN, P. Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 45, n. 3, p. 209-207, august, 2008.

LIU, Z. F.; LIN, C. H.; JIAN, P. H.; LIOU, P. Y. The dynamics of motivation and learning strategy in a creativity - supporting learning environment in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 11, n. 1, p. 172-180, january, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, SOLANGE, M. Percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. *Boletim de Psicologia*, v. 56, n. 125, p. 205-219, dezembro, 2006.

RINGLE, C. M.; SILVA, D.; BIDO, D. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2, p. 56-73, maio, 2014.

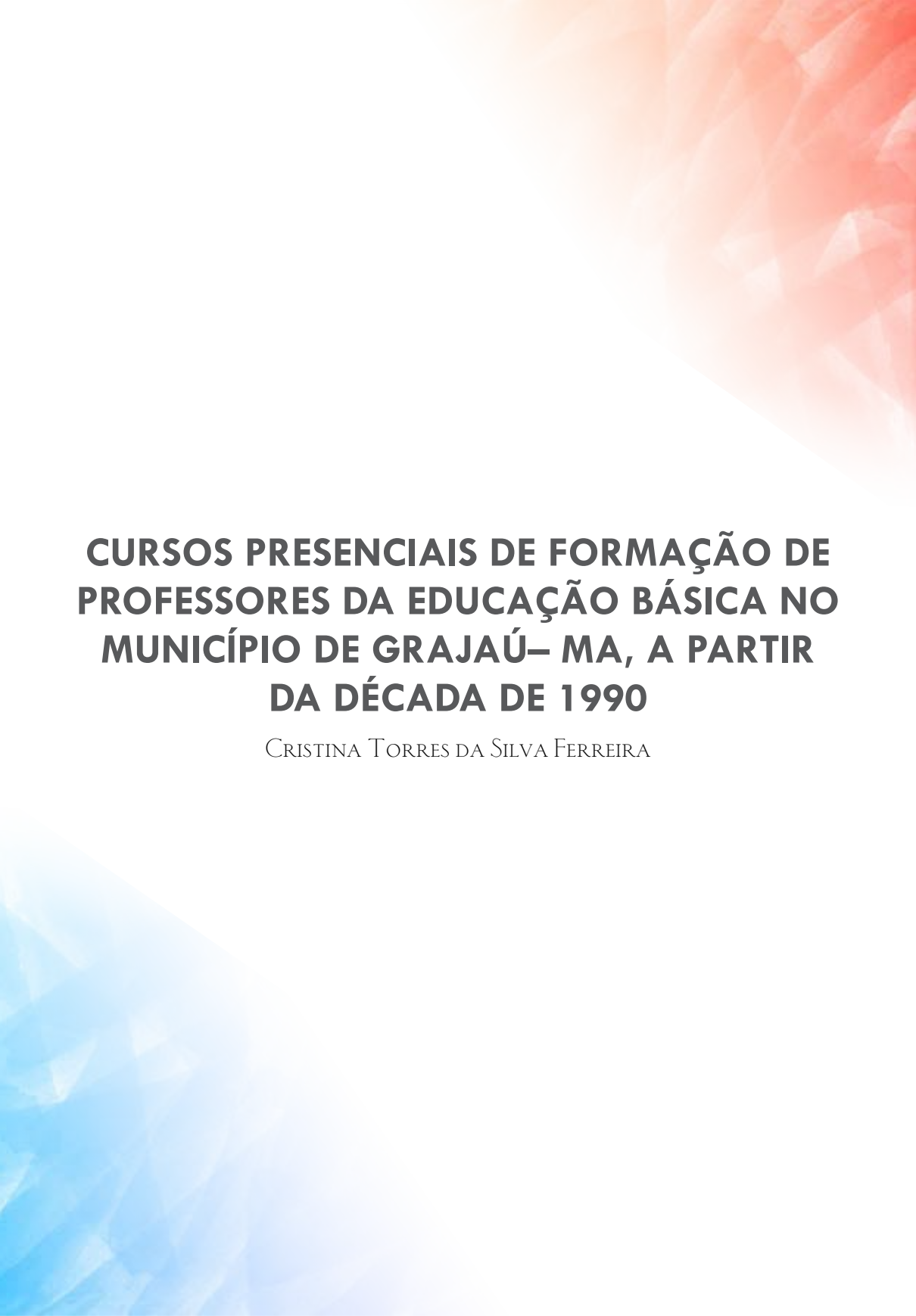
SAKAMOTO, C. K. Criatividade: Uma visão integradora. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 2, n. 1, p. 50-58, 2000.

SANDRI, O. J. Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research*, v. 19, n. 6, p. 765-778, 2013.

SUBRI, I. M.; AHMADB, N.; KHAFIDZC, H. A. Creativity in the teaching of shariah studies in institutions of higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 59, n. 1, p. 170-179, october, 2012.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisas em administração*. São Paulo, Atlas, 2000.

WECHSLER, S. M. Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar Educacional*, v.2, n. 2, p. 89-99, 1998.



**CURSOS PRESENCIAIS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
MUNICÍPIO DE GRAJAÚ- MA, A PARTIR
DA DÉCADA DE 1990**

CRISTINA TORRES DA SILVA FERREIRA

CURSOS PRESENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ– MA, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Cristina Torres da Silva Ferreira

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão. cristinatorresferreira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho põe em foco os cursos presenciais de formação de professores da educação básica no município de Grajaú– MA tendo como objetivo investigar como se deu o processo de formação de professores no município de Grajaú – MA a partir da década de 1990, como também averiguar como estão sendo desenvolvidos os cursos ofertados pelo PARFOR na modalidade presencial ofertados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) denominado de Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR). O procedimento metodológico pautou-se numa revisão bibliográfica como também, busca em documentos oficiais para melhor discorrer sobre a temática. Com esse estudo foi possível conhecer as políticas Públicas que emergiram a partir da década de 1990 e ainda perceber a importância da formação continuada para os professores em exercício da docência no município, no contexto dos cursos ofertados na modalidade presencial.

Palavras-Chave: Formação de Professor. PARFOR. Educação. Cursos presenciais

INTRODUÇÃO

A educação precisa ser estabelecida enquanto representação da política e do empenho dos países em coordená-la, constando como um dos mais notáveis instrumentos de desenvolvimento socioeconômico com reflexos diretos sobre a população. Dentro deste universo de embates a cerca das ações que priorizem as políticas educacionais de valorização dos profissionais na educação, a formação continuada de professores em exercício da docência apresenta-se como a alternativa mais plausível pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 que regulamenta a educação no Brasil. Nesse sentido faz se necessário entender como vem sendo desenvolvidos os cursos de formação de professores ao

a partir do que elucida a lei.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a partir da década de 1990 como se deu o processo de formação de professores no município de Grajaú – MA e averiguar como estão sendo desenvolvidos os cursos ofertados pelo PARFOR na modalidade presencial ofertados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) denominado de Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR).

O procedimento metodológico para atingir tais objetivos pautou-se em levantamento bibliográfico como também, busca em documentos oficiais para melhor discorrer sobre a temática.

CURSOS PRESENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ– MA

Na década de 1990 iniciou-se o processo de mudanças tecnológicas, políticas e sociais e a globalização reformulando o novo pensar do educador, colocando em foco uma revolução metodológica, se constituído uma educação continuada com intuito de capacitar e qualificar a educação brasileira.

Para tanto foi necessário que os gestores estivessem atentos às necessidades intelectuais de cada educador, a fim de estabelecer estratégias científicas para aprimorar os conhecimentos e contribuir para que esse profissional se torne um excelente educador. Segundo Perrenoud (apud ARANHA, 2006, p. 283) “Orientar a formação contínua (para ofício de professor) para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo”. A formação de professores da educação básica, neste contexto, surge como uma forma de romper o baixo índice de formação dos professores.

O município de Grajaú localizado no centro-sul maranhense, fundado em 29 de Abril de 1811, ocupando uma área da unidade territorial de 8.863,570km², possui uma população estimada de 67.626, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Figura no seu percurso histórico grandes desafios e conquistas que marcam seus 205 anos onde a formação continuada de professores no município esteve adormecida por muitos anos.

Para o Estado do Maranhão, mesmo antes da promulgação da nova LD-

BEN, em 1992 a UEMA, em parceria com as Secretarias de Estado e Municípios cria o Programa de Capacitação de Docentes do Estado do Maranhão (PROCAD), tendo seu primeiro vestibular para os professores efetivos da rede de ensino em 1993, inicialmente em São Luís e nos municípios de Bacabal, Caxias e Imperatriz.

Tendo seu funcionamento em períodos parcelados/intensivos, basicamente nos meses de janeiro e julho onde foram ofertadas 665 vagas para os municípios e 480 vagas para a Capital São Luís, totalizado assim na I versão 1.145 vagas. Os cursos ofertados foram: as licenciaturas em Pedagogia, Letras, Geografia, História e Ciências (com habilitação em Matemática, Química, Física e Biologia), o objetivo do PROCAD foi de implantar uma política de desenvolvimento de recursos humanos voltada para os professores da rede de Ensino do estado do Maranhão, de forma a suprir as necessidades de formação inicial dos professores da Educação básica.

Leitão de Mello (1999) apresenta a educação como processo social que baseia sua prática em prescrições que norteiam as políticas educacionais, nesse sentido, evidencia que além do professor ser um dos profissionais que mais precisa ser mantido atualizado é necessário “[...] transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competências exigidos pela sua própria função social” (LEITÃO DE MELLO 1999. p. 26).

O processo de expansão do Ensino Superior, voltado para a formação de professores em exercício, inicia-se no município de Grajaú somente em 1996, quando a realidade da desqualificação foi evidenciada através da LDBEN, dando às três esferas de governo a responsabilidade de formação aos professores em exercício.

Com o reconhecido sucesso do PROCAD da UEMA, favoreceu em 1999 a criação de uma nova versão do Programa o PROCAD/UEMA denominado de “versão II”, medidas como redução da carga horária presencial para três anos, permitindo o aproveitamento da prática nos municípios de atuação foram decisões definidas a partir da avaliação da Versão anterior, bem como, a suspensão de bolsa alimentação e transporte, os quais não foram mais possível manter.

O Programa tomou grandes proporções de abrangência, sendo impossível se manter apenas nas dependências da UEMA, tendo em vista a grade demanda e oferta em municípios onde não tinham Campus aos acadêmicos/professores, como alternativa proposta pela Instituição foram criados os polos descentralizando as ações

dos Campis, o acadêmico/professor passou a pagar mensalidades e foram firmados convênios com Prefeituras e associações de professores criadas para esse fim.

Em 1999 tem-se em Grajaú as primeiras turmas de acadêmicos/professores nos cursos de licenciaturas, é importante salientar que o município de Grajaú custeou para a rede pública Municipal de Ensino no Curso de Pedagogia apenas 3 vagas aos professores da rede as demais custeadas pelo Governo do Estado (FERREIRA,2013).

Após muitos entraves durante a versão II do PROCAD, Em 2004, o Programa passa por uma nova reestruturação dos seus cursos, inclusive do seu nome, passando a se chamar, Programa de Qualificação de Docentes (PQD), o município de Grajaú foi contemplado com ofertas de cursos e a parceria da gestão municipal da época que assumiu junto a UEMA o custeio dos egressos.

Em 2005, com ascensão e expansão do ensino superior foi criada em 2005 a Universidade Aberta do Brasil (UAB), durante o governo do Presidente Lula, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), estados e municípios integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior à distância, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior, tendo como prioridade a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2006).

Os novos rumos da educação superior no município toma “forma física” com a implantação do Centro de Estudos Superiores de Grajaú (CESGRA) com oferta de cursos de Enfermagem e Zootecnia no início de 2005. No mesmo ano é implantado o Polo da UAB no município atendendo as demandas locais e dos municípios circunvizinhos. Trouxe a esperança que uma nova fase da história da formação de professores em Grajaú começa a tomar novos rumos, com a viabilidade de ingresso dos professores da rede pública nos Cursos superiores, com a oferta de cursos pelas Universidades UEMA através da UEMANET e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sob a Coordenação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), direcionados a formação pedagógica dos professores, licenciaturas e pós-graduação.

Em relação à oferta de cursos na modalidade à distância ofertados pela UAB Freitas (2002) revela que a educação a distância se apresenta como uma forma de aligeirar e tornar barato a formação superior, segundo a autora é pensada como uma política compensatória, que prima por suprir a ausência de cursos regulares para os

municípios mais afastados, acrescenta ainda que há um número muito relevante de abandono, e resultados negativos no processo avaliativo.

A formação inicial de professores em exercício da rede pública de Educação Básica proposta como prioridade pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) criado pelo DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007, com a finalidade de cumprir as metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. Instituiu a partir do diagnóstico e ações possíveis o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), criado através do Decreto nº 6.755 de 01/2009, onde instituiu oficialmente a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada conforme a LDBEN (BRASIL, 2009).

No dia 13 de junho de 2008 a história de Grajaú no âmbito educacional toma um novo rumo com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica nº 16305 que celebrado entre o ministério da educação – MEC e o município de Grajaú/MA, assinado no dia 13 de junho de 2008 assinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e então prefeito Mercial Lima de Arruda (BRASIL, 2007).

A partir daí entra em cena o Programa de Formação de Professores para o Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) instituído pela UFMA. A implantação aconteceu em Grajaú em fevereiro de 2010, o qual percorreu todos os trâmites instituído pelo PARFOR, desde a apresentação da demanda de professores sem habilitação pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação ao MEC até a efetivação das matrículas nos Cursos ofertados.

A trajetória de sucesso entre o PROFEBPAR/UFMA e o município se deu a partir de sonhos de filhos de Grajaú em conseguir junto às forças políticas da esfera dos governos municipal, estadual e federal em implantar o Campus da UFMA, desejo que veio a tomar força com a proposta do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O sonho se concretizou e o Campus de Grajaú em UFMA foi inaugurado oficialmente no dia 25 de setembro de 2015 (SEMED, 2016).

No dia 6 de agosto de 2010 teve início com um ato solene a primeira aula

Magna da UFMA em Grajaú, inicialmente em espaço cedido pelo município para funcionar os cursos presenciais, onde foram contemplados 190 professores da rede pública de ensino com entrada inicial em 2010.1, sendo 118 para o curso de Licenciatura em Pedagogia, 25 para Licenciatura em Física (2ª Licenciatura) e 47 para Ed. Física (2ª Licenciatura). No segundo Semestre do mesmo ano 2010.2, foram contemplados mais 86 professores da rede, para o curso de licenciatura em Pedagogia, destes todos concluíram a graduação. Os do curso de Pedagogia concluíram em duas etapas, uma em dezembro de 2015 e outros em agosto de 2016, selando assim um compromisso com a formação dos professores da Educação básica do município e suas adjacências (SEMED, 2016).

De acordo com os dados elaborados pela SEMED (2016), o índice de evasão é grande, diante de uma ação que exige urgência que é a formação superior dos professores em exercício da docência. Conforme apresenta a tabela 1:

Tabela 1 - Dados dos acadêmicos do PROFEBPAR/UFMA Campus Grajaú – Período 2010 a 2015.

CURSO	ENTRADA	MATRICULADOS	DESISTENTES	FREQUÊNCIA	SITUAÇÃO ATUAL
PEDAGOGIA	2010.1	118	47	71	CONCLUÍDO
FÍSICA (2ªLicenciatura)	2010.1	25	12	13	CONCLUÍDO
EDUCAÇÃO FÍSICA (2ªLicenciatura)	2010.1	47	10	37	CONCLUÍDO
PEDAGOGIA	2010.2	86	22	64	41
PEDAGOGIA	2011.2	47	11	36	11
PEDAGOGIA	2014.2	48	18	30	CURSANDO
HISTÓRIA	2015.2	46	13	33	CURSANDO

Fonte: SEMED (2016. p. 3)

Diante dos dados apresentados, observa-se que o número de desistente é relativamente grande. Assim, convém fazer uma reflexão sustentada em Rodriguez (2003, 46), faz em relação aos Programas de formação, pois, segundo o autor o nú-

mero de desistentes nos cursos ofertados através do PARFOR, sejam: presenciais, semipresenciais e a distância, surgem de um planejamento irreal, ou seja, que não viabiliza as especificidades de cada região e situação do professor em exercício e afirma que “[...] este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade maior desta pesquisa se deu em investigar a partir da década de 1990 como se deu o processo de formação de professores no município de Grajaú – MA, bem como averiguar como estão sendo desenvolvidos os cursos ofertados pelo PARFOR na modalidade presencial ofertados pela PROFEBAR/UFMA.

Foi possível perceber que ao longo dos 205 anos do município de Grajaú – MA, a oferta de cursos de formação continuada aos professores da rede pública de ensino nunca esteve tão em evidencia. Fato que eclodiu a partir dos movimentos de educadores e das políticas educacionais que emergiram a partir da década de 1990 e vem crescendo gradativamente.

Em relação ao andamento dos cursos ofertados pelo PROFEBAR/UFMA, foi possível verificar a partir dos documentos pesquisados que há um número significativo de desistentes nos cursos, levando - nos a aguçar futuras pesquisas, sobre quais os entraves que permeiam o universo dos professores em se manterem nos cursos ofertados pelo programa aos finais de semana.

Vê-se que há um grande movimento nas políticas públicas com o objetivo de suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. No entanto, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmero, compreendemos que precisa haver uma reestruturação nas políticas públicas governamentais de modo que atenda a demanda dos professores sem licenciatura que ainda atuam no ensino básico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História Geral da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm . Acesso em: 10 julho de 2016.

_____. Decreto Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Disponível: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 10 julho de 2016.

FERREIRA, Cristina Torres da Silva. **Concepção e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR no Estado do Maranhão**. In: I ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – SEÇÃO MARANHÃO (ANPAE-MA), 2013.

FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. Educação & Sociedade, n. 68, p. 45-60, 1999.

RODRÍGUEZ, M. V. **Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente?** In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). Trabalho Docente: os professores e sua formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

SEMED. **Relatório dos cursos presenciais do PROFEBPAR/UFMA em Grajaú-MA**. Secretaria de Educação do Município de Grajaú - Maranhão, 2016.



**EDELVIRA MARQUES DE MORAES BARROS:
“EU IMPERATRIZ” NO PRELÚDIO DA
HISTORIOGRAFIA LOCAL**

REGINA CELIA COSTA LIMA
MARGARIDA CHAVES DOS SANTOS,
BRUNA LOPES PEREIRA

EDELVIRA MARQUES DE MORAES BARROS: “*EU IMPERATRIZ*” NO PRELÚDIO DA HISTORIOGRAFIA LOCAL

LIMA, Regina Celia Costa

(UEMA)¹

SANTOS, Margarida Chaves dos (UEMA)²

PEREIRA, Bruna Lopes (UEMA)³

1 INTRODUÇÃO

Colocar em foco o estudo da localidade significa acessar possibilidade de inclusão, valorização e aproximação de espaços nunca descobertos e/ou pouco explorados pela historiografia.

Neste sentido o trabalho que ora apresentamos acerca da trajetória de uma importante personagem da historiografia sul maranhense, traz à tona o debate necessário quanto à pertinência da história regional e local no sentido de compreender a totalidade a partir das singularidades, ou seja, a partir do enfoque regional resgatar a dinâmica social dos homens e mulheres, através de um recorte espacial inserido numa determinada temporalidade. (PESAVENTO, 1990)

Discutir as peculiaridades que marcaram a trajetória de vida da professora Edelvira Marques de Moraes Barros, bem como oportunizar o debate acerca da história local, tão necessária para a formação cidadã e construção de espaços de democratização do saber histórico se constitui o objetivo principal do presente trabalho. Compreendemos que a partir da história local é possível se reconhecer o entorno e estabelecer interlocuções entre o presente e o passado nos espaços de convivência, conexões necessárias no processo de aprendizagem.

Imperatriz conta com a participação de pesquisadores para registrar sua história desde a sua fundação aos dias atuais, entre esses pesquisadores merece des-

1 Doutoranda em História-UNISINOS. Docente do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESI). E-MAIL: regnacelia@hotmail.com

2 Mestra em Educação. Docente do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESI). E-MAIL: margclio@yahoo.com.br

3 Licenciada em História pela UEMA.

taque o papel desempenhado pela Professora Edelvira Marques de Moraes Barros, uma mulher que ousou penetrar no universo literário e inaugurar a produção historiográfica local, no município de Imperatriz. Portanto toda essa produção precisa ser estudada e colocada na pauta dos debates acadêmicos.

Edelvira Marques destacou-se na sociedade imperatrizense não apenas enquanto autora de importantes obras que versam sobre a História de Imperatriz, mas enquanto mulher e professora que soube com muita consciência conquistar espaços na sua longa jornada de dedicação à docência.

2 EDELVIRA MARQUES: historiadora e professora

Com forte representação intelectual e política, Edelvira viveu em um período em que às mulheres ainda estavam reservados lugares sociais distantes da vida pública e literária. Lecionar, sim, era uma atividade corriqueira entre as mulheres em um contexto educacional extremamente enraizado em uma mentalidade patriarcal e que correlacionava o magistério à educação que ficava a cargo das mulheres.

Entretanto, ao adentrar no mundo da pesquisa, tarefa necessária para produção de suas obras, ficou consagrada por ser pioneira ao escrever sobre a história e geografia de Imperatriz. Na apresentação da segunda edição de seu livro *Eu, Imperatriz*, no ano 2012, a presidente da Academia Imperatrizense de Letras, Edna Ventura relata a importância da autora para o município:

O nome de Edelvira Marques simboliza muitas boas coisas relacionadas com a educação e cultura de Imperatriz nas escolas e entre os curiosos de conhecimento desta extraordinária cidade maranhense. Antes, era apenas o conhecimento vivo sobre a epopeia da construção da rodovia Belém-Brasília, que transformou a pequenina cidade tocantina na pujante metrópole que se tornou a partir de 1972, quando Edelvira escreveu *Eu, Imperatriz*. Nada, ou quase nada, sabíamos sobre a história antiga da cidade (BARROS, 2012, p.7)

A partir desse e de tantos outros relatos sobre o legado de Edelvira, torna-se pertinente registrar como sua vida e suas obras construíram, ainda que sob a ótica

positivista, o primeiro registro histórico do município, despertando a partir daí a necessidade de outras produções que observassem não somente a história dos vencedores, mas de tantos outros aspectos da formação da sociedade imperatrizense, como a economia e a própria diversidade cultural da cidade.

A historiadora, que de forma simples em sua *Eu, Imperatriz*, buscou narrar em primeira pessoa os primeiros passos da fundação do município segundo a história oficial, a partir de uma narrativa simples e acessível, Edelvira Marques de Moraes Barros, nasceu na cidade de Imperatriz em 1930, filha de Raimundo de Moraes Barros e Zita de Moraes Barros.

Participante da elite intelectual e política local, seu pai Raimundo de Moraes Barros, o Mundico Barros, como era conhecido, nas palavras da própria Edelvira Barros (1972), foi escrivão, advogado, “Promotor Público interino, vereador, ocupando a Presidência da Casa. Eleito Vice-Prefeito em 1956 assumiu o cargo em 1959⁴, por renúncia do prefeito Antenor Bastos” (BARROS, 1972, p. 271).

Sobre Raimundo de Moraes Barros, seu pai, Edelvira (1972) afirma ser um “sertanista perito conhecedor de todos os acidentes geográficos do sertão deste município inteirinho”. “É conhecedor profundo de todas as suas fazendas, inclusive suas origens”. “Enquanto advogado atuou principalmente no que concerne a inventário e demarcações” (BARROS, 1972, p. 271).

A relação de Edelvira Marques de Moraes Barros com a educação parece ser de herança familiar. Sua mãe Zita de Moraes Barros, ao lado de Jovenília Maranhão dos Santos, foram as primeiras professoras do município de Imperatriz. Sendo as professoras Jovenília e Zita “nomeadas pelas portarias de número 01 e 02 respectivamente, assinadas pelo prefeito Martiniano Miranda” no ano de 1935. (BARROS, 1996, p. 418).

Barros (1996) afirma que a primeira escola particular fundada na Vila de Santa Teresa foi em 1896, porém no Sertão elas começaram a existir muito antes dessa data, destinadas à educação dos meninos e com poucas exceções alguns pais

4 Teve sua gestão marcada pela era desenvolvimentista, de consequente crescimento urbano da cidade e região impulsionada pela construção da Rodovia Belém-Brasília. “Efetivamente a Belém-Brasília, passando pela cidade, mudou o seu destino, pois era de agora em diante um novo centro de povoamento para o trabalho, para a agricultura e a pecuária, para a indústria e o comércio, ponto avançado de uma civilização nova.” (NETTO, 1979, p. 168)

“proporcionavam” essa “regalia”, também, às meninas. Tais escolas Sertanejas permaneceram até meados do século XX.

A mais famosa escola sertaneja dessa época foi instalada na Fazenda São João do retiro, de João José Milhomem. Funcionou por muitos anos com ótimos professores, como por exemplo, o professor João da Mata, depois de deputado provincial eleito por Carolina (BARROS, 1996, p.47)

Seu avô Juvenal de Rego Barros, ainda nos idos do século XIX, mantinha na Fazenda Boa Lembrança, de sua propriedade, uma escola “que deu ótimos frutos”. “Seu mais ilustre professor foi João Pereira Lima, que na sede da Vila exerceu vários cargos públicos: foi escrivão, juiz de Direito substituto, vereador e presidente do Conselho dos intendentes” (BARROS, 1996, p.47).

A família de Edelvira de Moraes Barros teve participação intensiva na consolidação da República na região sul maranhense, nascido em 1900, seu pai Raimundo de Moraes conviveu com o processo de consolidação da República no Brasil. Oriundo de família de fazendeiros da zona rural do município de Imperatriz, aos 26 anos de acordo com Barros (1972, p. 270), “veio fixar residência na sede do município, convidado para reorganizar o Partido Republicano. Tornou-se o jovem líder do movimento político. Passou às fileiras do Partido Social Democrático acompanhando o chefe Magalhães de Almeida”

Edelvira foi professora de formação, profissão que exerceu por 44 anos. Concluiu seus estudos elementares na Escola Santa Terezinha e o magistério na Escola Normal Pedagógica de Imperatriz. Também cursou licenciatura plena em História na Universidade Estadual do Maranhão pela Unidade de Estudos de Educação de Imperatriz (UEEI/UEMA). Com 17 anos foi nomeada professora municipal, afastando-se entre os anos de 1956 e 1961 para exercer a função de secretária-geral da Prefeitura de Imperatriz. Também se afastou do magistério entre os anos de 1970 a 1972 para realização da pesquisa que resultou em sua obra *Eu, Imperatriz*. Exerceu também a função de dirigente do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Imperatriz. Lecionou na Escola Santa Teresinha, no Centro de Ensino Graça Aranha e no curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, em Imperatriz. (BARROS, 1996)

No ano de 1958, de acordo com Barros (1996), Edelvira foi eleita vereadora do município de Imperatriz, tendo sido a primeira mulher a exercer o parlamento municipal, função que exerceu até 1962⁵. Entre outras atividades, enquanto parlamentar, deu nome às ruas recém abertas⁶ pelo então prefeito Raimundo de Moraes⁷, além de seis praças. Enquanto suplente de vereadora na legislatura de 1963 a 1967 assumiu a titularidade por quase todo o período legislativo. Colaborou para a fundação do colégio Bernardo Sayão, o primeiro ginásio de Imperatriz; na fundação da escola municipal Dorgival Pinheiro de Sousa, primeiro ginásio municipal.

Tornou-se sócia do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão. Foi membro fundador da Academia Imperatrizense de Letras (AIL). Escreveu e publicou os livros *Eu, Imperatriz* (1972), *História da Fundação de Imperatriz* (1992) e *Imperatriz: memória e registro* (1996). Foi casada com João Marques da Silva e dessa união tiveram cinco filhos. (BARROS, 1996). Faleceu no dia 21 de novembro de 2007, aos 77 anos, vítima do Mal de Alzheimer.

Percebe-se, contudo, que a professora Edelvira Marques de Moraes Barros foi um personagem rico nas suas representações, enquanto mulher, professora, política, imperatrizense de nascimento, pertencente a uma elite intelectual com forte influência na vida política, econômica e cultural do município de Imperatriz e região sul maranhense.

Essa tradição de uma intelectualidade multifacetada, com forte atuação em vários espaços da vida social e política, remonta ao século dezanove, período em que se consolidaram os espaços políticos e intelectuais de longa duração, portanto

5 Adalberto Franklin ao apresentar a obra *Imperatriz: memória e registro*, afirma que Edelvira pode vivenciar “de perto a transformação da pacata cidade de três ruas na metrópole nascente e agitada dos anos 60”. Trata-se de um texto publicado na orelha do livro

6 Na última década dos anos de 1950, Imperatriz passou por grandes transformações com a chegada dos migrantes, “que veio revitalizar a pequena cidade e iniciar o ciclo da produção de arroz. Os terrenos baldios foram ocupados, as poucas ruas e travessas cresceram e frentes de colonização eram abertas” (BARROS, 1996, p.105)

7 Em 1958, o congresso nacional autorizou o início da construção da rodovia Belém-Brasília, com isso o cidade sofreu um súbito crescimento populacional. A partir de 1960 Imperatriz experimenta um surto de desenvolvimento, com abertura de ruas e construção de praças .

pertencente de uma geração que atrelou a ideia de que os intelectuais atuariam também na esfera pública.

Nesse contexto o agente intelectual aparece enquanto sujeito político determinante, que segundo Gramsci (1977), são os principais responsáveis por articular um plano de ação política que disputam a hegemonia na sociedade, buscando controlar os espaços intelectuais e, conseqüentemente, elitizando-os.

Nessas condições, o intelectual também surge como sujeito engajado em questões políticas e sociais, organizando suas próprias pautas, tornando-se parte de sua atividade intelectual. Sob esse prisma, ainda expressa à importância desses personagens enquanto produtores de capital simbólico, termo alcunhado por Pierre Bourdieu (1998), para expressar as outras formas de poder construídas socialmente.

3. EU, IMPERATRIZ: fundação da historiografia em Imperatriz

A história oficial de Imperatriz, não difere muito das histórias de tantos outros municípios, carregadas de heroísmos e de uma inclinação em explorar e reafirmar o desbravamento eclesiástico que permearam o Brasil desde o seu período colonial. Com efeito, pouco se tem de fontes extraoficiais que pudessem colaborar para uma escrita diferente dos personagens que fizeram parte da formação do município de Imperatriz.

A obra inicial que se debruçou sobre a história de Imperatriz foi escrita na década de 1970, sendo a primeira obra escrita e publicada por uma cidadã imperatrizense: Edelvira Marques de Moraes Barros. Para vislumbrar um pouco a respeito, é preciso levar em consideração o contexto em que deu a produção da obra.

Eu, Imperatriz é um marco na historiografia e na literatura de Imperatriz, Lançada em 1972, é, ao mesmo tempo, a obra inaugural da história do município e o primeiro livro escrito e lançado na cidade por um imperatrizense. A partir dele é que se contabilizam as publicações literárias produzidas em Imperatriz, que, hoje ultrapassam os mil títulos (BARROS, 2012, p.194)

Há de se considerar, também, os conceitos historiográficos que embasaram sua formação acadêmica. Embora na década de 1970, as correntes marxistas e fou-

caultianas já houvessem chegado ao Brasil, no Maranhão, mais precisamente em Imperatriz, ainda se praticava uma história positivista. O livro de Edelvira é fruto dessa formação que legitimava uma história de avanços, factual e linear.

Embora a autora não o declare como tal, a obra é extremamente didática, pois é a própria quem narra de forma simples e entusiasmada através de pequenas crônicas sua história em primeira pessoa. Em apresentação ao público Edelvira explica a que se destina sua obra:

Este não é um livro didático, nem uma obra literária. É um feixe de pequenas crônicas onde, fielmente, propus-me a registrar a história, a vida de minha terra. Uma fonte informativa. Foram dois anos de laboriosa pesquisa. Um pequenino fato que a todos parece insignificante, custou-me dias e dias de indagações, buscas, entrevistas (BARROS, 2012, p.13).

A crônica enquanto recurso literário foi utilizada para cumprir um papel didático de simplificar a interlocução do diálogo, tornando o texto uma linguagem acessível ao público como ela mesmo identifica na apresentação do livro:

Você, amiguinho, que hoje me conhece com ruas compridas, casas comerciais e igrejas, tem vontade de saber como nasci e cresci. Também fui criança como você, e, por isso, entendo bem os seus desejos. Você gosta de contos de fadas e de heróis. Minha história é bem mais simples, embora mais longa. É uma história de homens corajosos, de tempos de fartura e também de épocas amargas. Espero que quando você ler e compreender toda a minha vida, passará a gostar de mim e irá estudar mais e bem direitinho para me ajudar a crescer e a ser realmente Imperatriz (BARROS, 2012, p.17).

É, pois, a partir daí que se entende o caráter didático da pesquisa e sua opção por escrever de uma forma que fosse compreensível tanto às crianças quanto para aos adultos. Sua intenção não era tornar a obra imortalizada pelos parâmetros da ciência, e sim deixar um registro em que todos pudessem ter acesso. Entretanto, antes que se empreenda uma análise mais profunda acerca do livro, é preciso compre-

der a crônica em seu significado e função, segundo Massaud Moisés (s.d, p.56)

(...) a crônica e o ensaio caracterizam-se pela subjectividade, envolvem idêntico movimento do 'eu', (...) A crônica apresenta características específicas. A primeira delas diz respeito à brevidade: no geral, a crônica é um texto curto, de meia coluna de jornal ou de página de revista. (...) A brevidade reflecte, e a um só tempo determina, as outras marcas da crônica. A subjectividade é a mais relevante de todas.

Através do recurso literário de pequenas crônicas, a autora celebra o acesso do livro entre os letrados, desde a mais tenra idade. Além desse aspecto, a obra possui uma função didática como bem explicita a autora:

Professora amiga, este é um conjunto de fatos e realidades de nossa terra. Será uma fonte de informação para quem busca conhecê-la. Está em suas mãos. Você vai manejá-lo de acordo com a maturidade da classe. Tenho confiança em você; sei que saberá dosá-lo. Pouco aos pequeninos e ir aumentado gradativamente nas classes mais adiantadas (BARROS, 2012, p.15).

A obra foi estruturada em duas partes, a primeira conta com setenta e sete crônicas que refletem em primeira instância a chegada dos fundadores oficiais do município como é expressa na crônica intitulada *A chegada dos brancos*:

Tardezinha. O sol, qual um disco de ouro, sumia no horizonte refletindo-se nas águas mansas do rio. Grupos de índios banhavam-se despreocupados. De repente, silêncio!... Atônitos, eles viram canoas subindo o rio. Eram canoas diferentes, tripuladas por gente desconhecida. Correram, esconderam-se. Chegava Frei Manoel Procópio do Coração de Maria e com ele dois cidadãos com suas respectivas famílias. Eram eles: Juvenal Simões de Abreu e Zacarias Fernandes da Silva. Para guarnecê-los, trouxeram quatro soldados (BARROS, 2012, p.28)

Ainda na primeira parte, a autora aborda temas como a importância da criação de gado para a região, o surgimento da primeira escola, a presença da escravidão, os primeiros serviços públicos, os homens públicos da cidade, a construção da estrada Belém-Brasília, o plano urbanístico, entre outros temas importantes sobre a história oficial do município.

A segunda parte do livro conta de uma época mais recente, remontando à década de 1970, período em que a autora produziu a obra em questão. A primeira crônica que abre a segunda parte do livro já intensifica sua forte ligação com a política local, expressa no texto abaixo:

Em 31 de janeiro de 1970, tomava posse do cargo de prefeito municipal Renato Cortez Moreira, e como vice, Dorgival Pinheiro de Sousa. Ambos jovens e trabalhadores. Conhecedores profundos das minhas necessidades, representantes autênticos da vontade popular. Vencidas as dificuldades iniciais, vem o prefeito Renato Moreira desenvolvendo um trabalho fecundo em prol do meu desenvolvimento (BARROS, 2012, p. 111).

Ainda a respeito da segunda parte do livro, a obra é enriquecida a partir da narrativa da localização geográfica do município, a riqueza da fauna e flora e todos os outros recursos naturais que a terra possuía.

Registrou-se também importantes acontecimentos como a primeira empresa telefônica de Imperatriz, o ciclo do arroz, as atividades de entretenimento, imprensa, transporte e comunicação, comércio e indústria, história dos sindicatos, entre tantos outros temas. A forte tendência em demonstrar civismo na obra é ressaltada na crônica intitulada *Símbolos*, que abre espaço para a construção histórica dos elementos cívicos do município.

Até agora, com mais de 100 anos de existência, nada disso eu tinha. Sentindo falta, o Sr. Prefeito Municipal, em Portaria do dia 19 de fevereiro deste ano, designou uma comissão para escolhê-los [...] O hino você já deve ter aprendido. A bandeira você também já a conhece; tem as cores da bandeira brasileira, dispostas diferentemente: um triângulo

representando as três forças desta comunidade – agricultura e pecuária; comércio e indústria; educação e cultural. Uma coroa, símbolo da realeza que o meu nome inspira (BARROS, 2012, p.171)

Ainda que sob os moldes da “história acontecimental”, conceito predominante ainda no século XIX que privilegiava a história política, dos indivíduos, e que ainda dava extrema importância às guerras, aos nacionalismos, esta obra compôs o quadro de importância segundo o seu contexto de ausência de materiais eficientes que não fossem suas fontes em estado bruto.

A autora afirma que as fontes utilizadas durante o processo de pesquisa que corroboraram para a construção da obra foram o Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão, de César Augusto Marques, o Instituto Histórico-Geográfico do Pará, as Crônicas da Paróquia de Santa Tereza D’Ávila, Cartório do 2º Ofício da Comarca de Imperatriz, Mesa de Rendas Estadual do Município, Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM), Prefeitura Municipal de Imperatriz, Censo Demográfico de 1970, além de entrevistas com pessoas da comunidade (BARROS, 1972).

Todas essas fontes de pesquisa apontam como a estrutura da pesquisa foi baseada apenas em arquivos oficiais, dando ainda mais ensejo para uma história positivista, fato comum para o período em que a obra fora lançada.

Entretanto, sua importância alcança os dias atuais, pois em março de 2012, completou-se 40 anos de lançamento da primeira edição da obra, e em comemoração foi elaborado um projeto de lei apresentado à Câmara dos Vereadores pelo então vereador Edmilson Sanches, instituindo o *Dia do Livro Imperatrizense*, tornando-se a Lei 1.468/2012, justificada pelo texto abaixo:

Em 19 de março de 2012 completam-se 40 anos de lançamento do primeiro livro imperatrizense: “Eu, Imperatriz”, da professora, servidora pública, historiadora e membro da Academia Imperatrizense de Letras Edelvira Marques de Moraes Barros, nascida em 27 de agosto de 1930 em Imperatriz, onde faleceu em 21 de novembro de 2007 (BARROS, 2012, p.189)

Com o intuito de recuperar e homenagear livros em geral de autores imperatrizenses, e, através da lei, registrar a memória da vida, obra e importância de Edelvira Marques de Moraes Barros para o município de Imperatriz.

Outra obra que revela o significativo trabalho da autora, intitulado *Imperatriz: memória e registro*, apresenta a história do município de forma mais densa e sistematizada. Tem ainda como ponto de partida o nascimento da povoação de Imperatriz até o período de 1996, ano em que a obra foi publicada, sendo esta mais distanciada da narrativa literária.

Esta é a terceira obra dedicada por mim à história de Imperatriz. Tem por título “Imperatriz, memória e registro”, um nome adulto que se coaduna com a maturidade da grande rainha. Com certeza há falhas e lacunas, mas involuntárias, pois de tudo fiz para que o resultado de todo o esforço fosse uma obra completa (BARROS, 1996, p.9)

A terceira obra da autora *Imperatriz: memória e registro* se debruça sobre uma extensa rede de fatos, expondo sob diversos ângulos o desenrolar de acontecimentos considerados históricos. Dividindo-se em três partes, o livro é agrupado por tema, cada um num só capítulo, totalizando trinta e oito capítulos e um álbum iconográfico de sessenta e cinco fotografias.

No período em que a obra fora escrita, já existiam diversas obras que serviram de fonte bibliográfica à autora, diferente da primeira obra que teve de buscar em instituições suas principais fontes. Monografias e livros foram publicados, o que corroborou para a construção de uma obra apoiada em meios científicos, inclusive o próprio formato da obra aponta para um estudo mais elaborado a respeito da história do município.

A partir do impulso da obra *Eu, Imperatriz*, o município até o ano de 1996 teve um crescimento vertiginoso de obras com os mais diversos temas como antologias literárias, biografias, contos, crônicas, cultura popular, economia e política, historiografia, literatura de cordel, literatura infantil, memórias, narrativas, paradiáticos, poesia, psicologia e religião, em suma a cidade conta com uma significativa produção literária.

Desde então, o município tornou-se um espaço prolífico à produção cultural, seja na literatura, na música, nas artes plásticas, diversas expressões artísticas na cidade foram tomando forma, resultados esses que fora destacado pela autora:

Durante todo o seu caminhar, a cultura de Imperatriz foi mantida pelo esforço pessoal dos seus fazedores, que não se limitaram às ações culturais propriamente ditas, mas se empenharam também pela incorporação de recursos para fazê-la andar. É notória a escassez de verbas para quem se dedica as artes. Tiveram então que “passar o pires” pelas esferas governamentais e empresariais, tendo certo somente a sorte de ser bem ou mal sucedido (BARROS, 1996, p.384)

É, pois, a partir daí que Edelvira Marques de Moraes Barros apresenta a necessidade da criação da Fundação Cultural de Imperatriz em 1995, sob a denominada Lei da Esperança, tornando oficial a institucionalização da cultura para o município.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação de um patrimônio histórico, seja ele material ou imaterial, está expressamente associada à forma como pesquisadores veem determinados espaços e os elabora, atribuindo-lhes valores e selecionando aquilo que deve ser imortalizado, através de livros e escritos acadêmicos.

A professora Edelvira Marques de Moraes Barros testemunhou e vivenciou a história do município de Imperatriz por mais de meio século, participou direta e ou indiretamente dos espaços dirigentes da política local em boa parte do século XX, portanto seus registros não estão isentos das impressões individuais, dos interesses familiares e políticos. No entanto, é inegável a importância de seus registros, não apenas pelas peculiaridades dos relatos e detalhamento dos fatos historiados, mas pela oportunidade que nos proporciona, de adentar a história do município de Imperatriz apresentando diversos aspectos da história local e regional, que conectados com a história de longa duração podem e devem ser analisados em estudos e debates acadêmicos para enriquecer a produção historiográfica local.

É possível afirmar que não somente as obras de Edelvira Marques, como

sua própria vida serviram como um legado à história local. Sua dedicação ao magistério e à pesquisa historiográfica se constitui importantíssimos requisitos para a construção da memória local e regional. Seu trabalho tem importância singular no sentido de dar visibilidade ao município de Imperatriz e região, além de provocar aproximações das novas gerações com a História do lugar, estimulando sentimentos de pertença.

A partir do seu trabalho é possível se perceber, no espaço escolar, alguns projetos de valorização da história e cultura local através de estudo de obras de escritores locais e regionais. Sua produção historiográfica foi, sem dúvidas, uma extensão do seu fazer docente, o que tem inspirado a muitos. Pois compreender o local é ferramenta cidadã.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edelvira Marques de Moraes. **Eu, Imperatriz**. Ed Rio Bonito; Goiânia, GO: 1972.

_____. **Eu, Imperatriz**. Imperatriz, MA: AIL; São Luis, MA: AML, 2012.

_____. **Imperatriz**: memória e registro. Imperatriz: Ética, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1977

MOISÉS, Massaud, **A Criação Literária**, 15ª Edição, São Paulo, Cultrix,

NETTO, Eloy Coelho. **História do Sul do Maranhão**: Terra, homens e acontecimentos. Belo Horizonte, MG: Ed. São Vicente: 1979

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História Regional e Transformação Social**. In: SILVA. Marcos Antônio da. (Org.) República em Migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Anpuh/CNPq; Rio de Janeiro: Marco Zero, 1990.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **História dos intelectuais**: representações, conceitos e teorias. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>> Acesso em: 10 jun 2015.

**ELABORAÇÃO DE FERRAMENTAS
DIDÁTICAS POR ALUNOS DOS CURSOS
TÉCNICOS DO CEFET/RJ PARA APLICAÇÃO
NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ENSINO DE HISTÓRIA: OS
IMPASSES E OS DESAFIOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS NA PROBLEMATIZAÇÃO
DO IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA
ROUSSEFF EM SALA DE AULA**

FRANCISCA MÁRCIA COSTA DE SOUZA

ELABORAÇÃO DE FERRAMENTAS DIDÁTICAS POR ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO CEFET/RJ PARA APLICAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Wagner Souza, WS

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo CEFET/RJ
CEFET/RJ, DEMET, Coordenação de Física, wagner.souza@cefet-rj.br

Resumo: O ensino de ciências no Brasil tem sido descontextualizado, mecanizado e pautado na resolução de exercícios que não exigem a compreensão dos conceitos. A escolarização em ciências no nível fundamental é geralmente feita por profissionais não formados nesta área. No melhor cenário, no segundo ciclo eles são formados em Biologia. Embora qualitativas nesta etapa, disciplinas como Física e Química não são adequadamente abordadas. Paralelamente, no Ensino Médio, particularmente em escolas técnicas/tecnológicas, o obstáculo é correlacionar os conteúdos estudados com situações reais e cotidianas. O ensino geralmente fica restrito a situações idealizadas, sem contextualização. Ambicionando contribuir com a mudança deste quadro, propomos uma atividade na qual estudantes do Ensino Médio constroem práticas pedagógicas que venham a auxiliar professores de ciências do nível fundamental. Descrevemos a primeira etapa deste estudo no qual resultados preliminares demonstram que os alunos do Ensino Médio se mostram mais motivados e mais propensos ao entendimento dos conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Didática. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A ciência está cada vez mais incorporada ao cotidiano das pessoas, oferecendo contribuições às suas necessidades básicas, envolvendo desde as decisões conscientes sobre alimentação, meio ambiente, comunicações, saúde, até à tomada de decisões de caráter político. Aos educadores cabe a incumbência de estabelecer a ligação entre o saber científico e o senso comum, a conexão entre a ciência e o indivíduo, na figura do aluno em idade escolar. A ciência é uma construção cultural aprimorada ao longo dos anos através da *crítica*. Essa construção deve ser compartilhada socialmente para que o cidadão participe como ator de seu desenvolvimento. É tarefa do educador “traduzir” o conhecimento científico – o conhecimento acadêmico – da sua linguagem particular, elevando a linguagem peculiar do aprendiz a patamares próximos da epistemologia científica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 208), afirmam que o ensino de Física “deve propiciar (...), um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica”. Mas educar o cidadão comum nas ciências é um desafio diário e complexo. A prática tradicional está arraigada em todos os níveis da escolarização brasileira com elementos que vão desde um currículo amarrado e pouco aberto a mudanças, até o arcaico ensino propedêutico voltado a repetição e a resolução de exercícios. Essa prática histórica vem restringindo boa parte da educação das crianças e adolescentes aos conteúdos exigidos nos exames de acesso às escolas públicas, de nível fundamental e médio, e ao

¹ Projeto de Pesquisa e IC do CEFET/RJ participante do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM) em 2014-2015.

acesso à Educação Superior, tais como o Enem e os vestibulares. Vemos que o enfoque do ensino aponta exageradamente à aspectos formais, que estimulam a intensa aplicação de equações, sem a devida significação dos conceitos. Nesse contexto, a aprendizagem de ciências ganha uma conotação mecânica. O aluno acaba por dedicar-se mais à memorização das fórmulas do que às ideias, aos conceitos, que normalmente ficam em segundo plano. PIETROCOLA (2009, p.127) afirma que se pode

(...) constatar um grave problema na forma como a educação científica vem sendo praticada. Nas áreas em que a matematização desenvolveu-se de forma acentuada, como na Física e na Química, acredita-se que as fórmulas precedem as ideias. Em situações mais extremas, as fórmulas acabam por concentrar os esforços dos educadores, que de forma inconsciente relegam as ideias ao segundo plano. Essa prática extirpa da ciência seu material mais precioso, pois sem as ideias o conhecimento científico é matéria morta.

Como então proporcionar aos aprendizes desse novo milênio uma educação em ciências que rompa com este panorama maligno, que atenda a demanda dessa nova sociedade e que promova uma formação ampla para o exercício pleno da sua cidadania e a qualificação para o mundo trabalho (LDB, 1996)? Isto é possível sem romper com as práticas antigas? O panorama do ensino de ciências nas escolas de Ensino Fundamental (EF) é desenhado por professores que possuem pouca ou nenhuma formação nas cadeiras científicas (MALACARNE e STRIEDER, 2009 p. 76). Em grande maioria, o profissional que trabalha com ciências no EF é formado em Pedagogia ou em cursos *Normais*. A LDB (1996) colocou como exigência que o professor do EF do “primeiro ciclo”, que compõe do 1º ao 5º ano, fosse formado em cursos Normais Superiores ou em Pedagogia. Entretanto, ainda é comum encontrar profissionais formados pelo antigo curso Normal de nível médio. São profissionais com pouquíssima (ou nenhuma) formação em ciências. No chamado “segundo ciclo”, que vai do 6º ao 9º anos, o panorama melhora um pouco com a introdução do professor de ciências com formação universitária. No entanto, muitos professores de Física e Química não se interessam em trabalhar no EF e muitas escolas acabam por admitirem para este nível professores com formação em Biologia. Este quadro torna o ensino de tópicos de Física e Química extremamente prejudicado. Esse contexto é observado e criticado por SILVA et al. (2002, p. 243-244) ao afirmarem que

em muitas instituições de ensino no Brasil, os professores encarregados de conduzir o processo de ensino em Ciências no Ensino Fundamental têm formação em Biologia, sem grande entusiasmo em relação ao ensino de Química ou Física. Uma das nefastas consequências disto é que, na prática, o ensino de Ciências neste nível, na maioria das escolas, restringe-se quase exclusivamente à Biologia. Física e Química (...), pelo elevado grau de estranheza, tornam-se os bichos-papões dos alunos daquela fase.

Aliado a isso, temos a falta de motivação destes profissionais em relação a essas disciplinas. Muitos deles demonstram inclusive aversão a elas. Diante deste quadro, con-

cluimos que a educação em ciências nas séries do EF está extremamente comprometida pelo despreparo e desmotivação. Ademais, esbarramos com outro limitador para o ensino de ciências neste nível: a pouca utilização de recursos experimentais. Segundo ZANCUL (2002), a forma mais usual de transmissão dos conteúdos é a exposição oral pelo professor. No geral, ela se segue à leitura do livro didático ou ao resumo elaborado pelo professor e transcrito no quadro. Quase inexistem as atividades experimentais (ZANCUL, 2002 p. 109-110). MALACARNE e STRIEDER (2009) reforçam essa ideia ao afirmar que esse comportamento “pouco contribui para um primeiro contato atraente da criança com o mundo dinâmico da Ciência”.

É cada vez mais importante que a aprendizagem de ciências para crianças aconteça em um processo de iniciação prazeroso, sob o perigo de causar prejuízos não apenas aquele momento específico da sua formação, mas também aos anos subsequentes no posterior contato com a área científica em outros níveis de ensino. Para contribuir com a quebra destes paradigmas, propomos neste trabalho a utilização de diferentes recursos e novas tecnologias para o ensino de tópicos da Física nas escolas de nível fundamental. Esses recursos seriam criados por alunos do Ensino Médio (EM), dentro de uma estratégia que privilegie o entendimento e apropriação dos conceitos durante a confecção destes recursos. Nos baseamos em diversas pesquisas na área educacional que apontam para a eficácia da aplicação de novos métodos e ferramentas.²

Propomos um projeto no qual alunos do EM do CEFET/RJ, tradicionalmente uma escola de ensino técnico, construam essas ferramentas e as distribuam de forma colaborativa em uma escola de nível fundamental. O CEFET/RJ tem décadas de tradição na formação tecnológica, educando gerações para o mercado de trabalho. Neste projeto, propusemos que um grupo de aluno do CEFET/RJ desenvolvesse trabalhos práticos, criando e adaptando ferramentas didáticas (tais como experimentos de baixo custo, vídeos, animações, encenações, etc.) para auxiliar a aprendizagem de ciência, em particular a Física, no nível fundamental. Esta pesquisa, registrada no CEFET/RJ, constitui parte de um projeto que contou com três bolsistas do PIBIC/EM. Este trabalho pode ser aplicado em qualquer escola de nível fundamental na qual exista disposição para esta cooperação. Como público-alvo deste projeto temos, então, os **alunos de Nível Médio do CEFET/RJ**, na construção de materiais e estratégias para o Ensino de Ciências, os **professores do EF**, na utilização desses elementos criados dentro de projetos de ensino de suas instituições, e os **alunos do EF**, enquanto aprendizes de ciências, através dos (sub)projetos usando o material criado. Propomo-nos pesquisar esses três atores e como eles interagem com o conhecimento, tentando responder às perguntas:

2 BERNARDES, 2013; BARBETA e YAMAMOTO, 2001; SILVEIRA, ATAÍDE e FREIRE, 2009; FIOLEAIS e TRINDADE, 2003; GUERRINI et al., 2002; MEDEIROS e MEDEIROS, 2002; MONTEIRO, 2002, NÓVOA, 1997; ROSA, 1995 e 2000; SANTOS, 2001; SOUZA, 2007; VALADARES, 2000; e VALENTE, 1995

1. Como o desenvolvimento de materiais didáticos pelos alunos do EM contribuiu para aprendizagem da Física?
2. Como as ferramentas didáticas criadas no CEFET/RJ foram usadas por professores de EF? Qual foi a abordagem utilizada, que tipos de projetos foram desenvolvidos, enfim como o professor de nível fundamental fez uso do material?
3. Como a utilização de tais recursos foi recebida pelos estudantes do nível fundamental? Esses recursos os auxiliaram no seu nível de interesse e na aprendizagem da ciência?

Por se tratar de um projeto em andamento, parte de uma ampla pesquisa, abordaremos neste artigo apenas a 1ª fase deste projeto. Buscaremos descrever de forma sucinta uma série de ideias e métodos, os quais nos ajudarão a eleger um conjunto de metas que pretendemos alcançar a médio e longo prazo. Métodos estes, que propomos serem executados em paralelo às práticas pedagógicas tradicionais para enriquecer o ambiente escolar e proporcionar um ganho significativo para a educação de crianças e jovens em ciências.

DESENVOLVIMENTO INICIAL DA PROPOSTA

É fundamental que o estudante de nível médio se envolva com o objeto de estudo. Tal prática baseia-se no enfoque dos modelos construtivos de ensino propostos por pesquisadores como Jean Piaget (1982) e Vygotsky (1991). O trabalho que sugerimos aqui vai ao encontro deste enfoque ao passo que o aluno de nível médio desenvolverá materiais didáticos simples e lúdicos, sob a supervisão do educador. Acreditamos que desta forma o aluno estudará e se apropriará do conhecimento de forma mais significativa, indo além da simples aquisição passiva de informações e da memorização. De fato, observamos que, dentre muitos outros aspectos positivos, houve um aumento no interesse pelo estudo da Física e uma melhora no rendimento escolar da disciplina por parte dos alunos do CEFET envolvidos no projeto.

Num primeiro momento, propomos aos alunos do EM do CEFET/RJ que construíssem estratégias de ensino da Física para crianças do EF, sempre sob supervisão do professor-pesquisador. O desenvolvimento de um experimento de baixo custo, um vídeo ou uma animação em computador, por mais simples que seja, promove um aprofundamento nos conteúdos da disciplina que, de outra forma, seria dificilmente conseguido. Ao estudante propõe-se um problema aberto, sem uma resposta pronta. Além disso, está na gênese deste tipo de problema “uma abordagem interdisciplinar, na qual a Ciência é estudada de maneira inter-relacionada com a tecnologia e a sociedade” (CHASSOT, 2011, p. 72). Um problema com estas características impõe ao aluno uma gama maior de desafios cognitivos que auxiliam no desenvolvimento das ferramentas mentais necessárias à aprendizagem. Outra etapa do projeto é avaliar como os recursos produzidos pelos alunos do CEFET/RJ podem ser usados na escola de Nível Fundamental e se tais recursos promoverão um ganho de aprendizagem e/ou interesse nos estudantes deste nível. Pre-

tendemos atacar o problema do desinteresse pela ciência em idades menores (faixa etária de 7 a 13 anos) por julgar que neste período a criança é mais receptiva a uma abordagem lúdica e comprometida com aspectos qualitativos. Empiricamente, vemos que a criança tem muito interesse pela ciência nesta fase do seu desenvolvimento e esperamos assim motivar os alunos do nível fundamental a estudar ciência e a enxergá-la de maneira positiva e desafiadora.

O projeto, iniciado em 2014, encontra-se na sua fase intermediária, na qual visamos a aplicação das práticas pedagógicas criadas. A primeira fase teve como objetivo a construção das ferramentas didáticas. Doze alunos da 1ª série do CEFET foram selecionados e dividimos os estudantes em três grupos, cada qual orientado por um bolsista. Os bolsistas eram alunos da 3ª série do curso de Eletrotécnica. Nos primeiros encontros debateram-se os tópicos de interesse dos alunos, bem como de suas afinidades quanto ao uso de vídeos, músicas, peças teatrais e o manuseio de ferramentas para construção de experimentos. A ideia era deixar um campo aberto a criatividade, fundamentada na literatura, em um ambiente que eles se sentissem confortáveis. Incentivamos também a multidisciplinaridade, eles criaram trabalhos em áreas distintas daquelas que estudam seus cursos técnicos. Os grupos optaram por construir experimentos com materiais de baixo custo. Um grupo sugeriu a encenação de uma peça teatral com fantoches com roteiro inspirado no livro “Diálogo sobre os dois principais sistemas do mundo”, de Galileu. Algumas pesquisas apontam para a utilização de recursos lúdicos no Ensino de Física, como SILVEIRA, ATAÍDE e FREIRE (2009) que relatam duas peças e destacaram que quando a Ciência é intermediada por meio do lúdico, tal como o teatro, ela proporciona uma atividade mais envolvente em que os alunos não só produzem ou atuam na peça, como também participam das discussões e problematizações sobre os conceitos científicos.

Nessa 1ª etapa os alunos demonstraram grande apreço pelo trabalho. Notamos um alto nível de motivação durante a montagem dos experimentos com alunos participativos, preocupados em aprofundar os conhecimentos teóricos. Destacamos na fala de alguns alunos certa surpresa ao perceberem que a modelagem dos fenômenos na sala de aula mostrava uma relação significativa com o comportamento dos experimentos. Embora a abordagem tenha sido preferencialmente qualitativa, os poucos resultados numéricos serviram para destacar que a ciência experimental envolve erros, tanto nas medidas quanto na construção do experimento. Na 2ª etapa, que se encontra em andamento, esses trabalhos serão levados as escolas de EF. A 3ª fase consiste na avaliação e na descrição das aulas nas quais os recursos pedagógicos serão implementados. Essa avaliação será pautada na observação do contato direto dos pesquisadores com o objeto estudado. Esperamos medir o impacto e a reação das crianças quanto às aulas nas quais os recursos serão aplicados, registrando suas falas e impressões. Estamos elaborando questionários para quantificar o impacto da proposta nos professores da EF, junto aos seus alunos e também nos alunos do

CEFET. Os bolsistas reunirão os dados da pesquisa, bem como elaborarão relatórios que gerarão mais trabalhos que complementarão este artigo.

GALERIA DE FOTOS DA MONTAGEM DOS EXPERIMENTOS:



Os alunos montando e testando uma associação de polias (esq.) e um elevador hidráulico (dir).



Construção de uma campainha para estudo do eletromagnetismo.



Acendimento de LED num circuito simples (esq.) e a simulação de um tornado numa experiência com duas garrafas pet (dir).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto pretende contribuir com a melhoria da aprendizagem de Física pelos alunos do CEFET/RJ e de escolas fundamentais. Estamos investigando se o exercício da construção de materiais didáticos por alunos do EM, numa instituição de formação técnica/tecnológica, pode contribuir na aprendizagem, motivando o desenvolvimento dos aprendizes em uma disciplina estigmatizada como de difícil compreensão. Partimos da ideia de que motivados a pensar a Física sob o ponto de vista de problemas “desafiadores” os alunos estarão mais propensos a uma aprendizagem verdadeiramente significativa. No primeiro momento, ainda com apenas uma fase concluída, podemos destacar que numa análise qualitativa esse objetivo tem sido contemplado e que a experiência se mostra enriquecedora aos alunos do EM. Ansiamos para a nossa premissa em relação a todas as etapas se confirme ao final deste processo. Estudamos o EF sob a perspectiva de quebrar o paradigma da sala de aula tradicional e traçar estratégias que busquem suavizar as dificuldades inerentes ao ensino de ciências nos dias atuais. Uma reformulação contínua e permanente da sua prática faz parte do ofício do educador/pesquisador. Ele deve testar, adaptar e incorporar ao seu exercício profissional todos os recursos que se mostrarem eficientes em promover o melhor entendimento dos estudantes. Parte da proposta deste projeto está em desenvolver um material didático a ser incorporado às formas tradicionais de ensino, dando mais dinâmica ao processo, sempre visando em primeiro lugar à aprendizagem do aluno. Os resultados obtidos lançarão luz acerca do processo de aprendizagem em ciências e esperamos assim contribuir para a bibliografia existente na confecção de novas e eficazes estratégias de ensino. Esperamos com este trabalho contribuir na aproximação da escola de nível técnico com a comunidade em seu entorno e divulgar também suas atividades de pesquisa. O desafio de tornar a educação em ciências algo mais prazeroso e agradável às crianças do EF nos enche de esperança para despertar o interesse desses alunos para uma formação mais completa, que os auxilie na consolidação da sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARBETA, Vagner Bernal. e YAMAMOTO, Issao. “Simulações de Experiências como Ferramentas de Demonstração Virtual em Aulas de Teoria de Física”. **RBEF**, SP: FAPESP, vol 23, no. 2, jun. 2001, p. 215-225.
2. BERNARDES, Adriana Oliveira. “Fotonovelas no ensino de física: utilizando novas tecnologias em sala de aula”. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais. Ano 5, no. 9, dez, 2013.
3. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. *Ens. Médio*. Brasília, 1999.
4. CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 5 ed. Ijuí: Unijuí,

2011.

5. FIOLEAIS, Carlos. e TRINDADE, Jorge. “Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas”. **RBEF**, SP: FAPESP, vol 25, no. 3, set. 2003, p. 259-272.
6. GUERRINI, Iria Müller. et al. “Utilizando Tecnologia Computacional na Análise Quantitativa de Movimentos: Uma Atividade para Alunos do Ensino Médio.” **RBEF**, SP: FAPESP, vol 24, no. 2, jun. 2002, p. 97-102.
7. LABURÚ, Carlos Eduardo. **Seleção de experimentos de Física no ensino médio: uma investigação a partir da fala dos professores**, IENCI, dez. 2003, v.8, no.3, p. 187-209.
8. MALACARNE, Vilmar e STRIEDER, Dulce Maria. **Vivências**. Vol. 5, no. 7: p. 75-85, maio, 2009.
9. MEDEIROS, Alexandre. e MEDEIROS, Cleide Farias de. “Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física”. **RBEF**, SP: FAPESP, vol 24, no. 2, jun. 2002, p. 77-86.
10. MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro. **As atividades experimentais de demonstração em sala de aula – Uma análise segundo o referencial da teoria de Vigotski**. Bauru, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP.
11. NÓVOA, António. “Formação de professores e profissão docente”. In:(org) **Os professores e a sua formação**, 5ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
12. PIETROCOLA, Maurício. “Curiosidade e Imaginação - os Caminhos do Conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino”. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org). **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Cengage Learning, p. 119-134, 2009.
13. PIAGET, Jean. e INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo : DIFEL, 1982.
14. ROSA, Paulo Ricardo da Silva. “O uso dos Recursos Audiovisuais e o Ensino de Ciências”. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Santa Catarina: UFSC, vol. 17, no. 1, abr. 2000, p. 33-49.
15. SANTOS, Edilson Duarte dos. **A experimentação no ensino de ciências de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: tendências da pesquisa acadêmica entre 1972 e 1995**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP.
16. SILVA, Reinaldo Carvalho. et al. “Um higrômetro de vagem e a física no ensino fundamental”. **Caderno Brasileiro de Ensino e Física**, Florianópolis, v.19, n.2, p 242-252, ago. 2002.
17. SILVEIRA, Alessandro Frederico da; ATAÍDE, Ana Raquel P. de e FREIRE, Morgana Lígia de F. **Atividades Lúdicas no Ensino de Ciências: uma Adaptação Metodológica através do Teatro para Comunicar a Ciência a Todos**. Revista EDUCAR, Curitiba, 2009. n. 34, p. 251-262.
18. SOUZA, Wagner de. **Uma Aplicação de Recursos de Mídia Eletrônica No Ensino da Física: Eletrodinâmica**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - PPECM - CEFET/RJ.
19. VALADARES, Eduardo de Campos. **Física mais que divertida. Inventos eletrizantes baseados em materiais reciclados e de baixo custo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.
20. VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do Computador na Educação**. 1995. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2006.
21. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto ... [et al.] 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
22. ZANCUL, Maria C. de Senzi. “O ensino de ciências de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: possibilidades e limites da realidade escolar na região de Araraquara”. In: BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. São Paulo: J. M. Editora: 2002.



EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TÉORICOS PARA UMA PSICOLOGIA DESCOLONIAL

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PSICOLOGIA DESCOLONIAL¹

Ramon Luis de Santana Alcântara

Universidade Federal do Maranhão

ramon.lsa@ufma.br

Resumo

Neste texto, abordo um percurso teórico que visa embasar um pensamento no campo científico da Psicologia, tomando como fundamentos conhecimentos oriundos do que se tem nomeado de Teoria Pós-Colonial, mediada pelos estudos foucaultianos. A crítica pós-colonial é considerada recente na história do pensamento das Ciências Sociais, e ainda mais recente no pensamento acadêmico no Brasil, considerando todas as ciências humanas e sociais. Notadamente, na Psicologia, atualmente se tem poucos trabalhos publicados que buscam tomar a crítica pós-colonial ou descolonial como fundamento teórico. Nesse sentido, este trabalho se justifica, ainda de maneira introdutória, pensar trajetórias para esse fundamento teórico de uma Psicologia Descolonial. Tomo esse desafio, median-do as Teorias Pós-Coloniais pelos estudos foucaultianos, que possibilita um entrelaçamento com os objetos de estudos da Psicologia, além de, nesta opção, demarcar minha perspectiva de análise sobre estes objetos. Metodologicamente, este texto se configura como um ensaio teórico, de cunho especulativo e propositivo para se pensar epistemologicamente uma Psicologia Descolonial. Para tanto, faço um breve percurso histórico pela Teoria Antropológica, situando como as Teorias Pós-coloniais emergiram entre os diferentes instrumentos analíticos da Antropologia. Destaco também como as noções de “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber” possibilitam à crítica pós-colonial abrir novos horizontes analíticos nas Ciências Sociais e, tardiamente, na Psicologia. Por fim, apresento a partir da leitura de alguns pensadores latino-americanos, de que maneira os estudos foucaultianos podem contribuir com a fundamentação das Teorias Pós-coloniais e seu entrelaçamento com a Psicologia.

Palavras-chave: Psicologia Descolonial; Teorias Pós-coloniais; Estudos foucaultianos.

APRESENTAÇÃO

Este estudo se situa em um campo de reflexão emergente na América Latina que vem ganhando recentemente maiores proporções nas Ciências Sociais no Brasil, conhecido como Teorias Pós-coloniais. Como um leitor ainda iniciante dos pressupostos deste ramo de conhecimento, traço como objetivo para este texto re-alizar uma breve análise dos fundamentos pós-coloniais, dando ênfase àqueles que

1 Ensaio teórico escrito na oportunidade do convite para participar do e-book do VII Fórum Internacional de Pedagogia, através do GT – Psicologia da Educação.

podem funcionar como ferramentas conceituais para pensar a Psicologia. Optei por analisar as contribuições dos teóricos pós-coloniais a partir de um ponto de investigação, a saber: as possíveis relações entre estes teóricos e as teorizações dos estudos foucaultianos.

Notadamente, situo este escrito na abordagem do filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, notório pensador pós-colonial que se baliza, nas suas análises pós-coloniais, em alguns aspectos da produção intelectual de Michel Foucault. Parto das propostas de Castro-Gómez (2007) para apontar possíveis usos dos estudos foucaultianos em pesquisas latino-americanas, especificamente no Brasil, como um exercício para pensar a possibilidade de uma Psicologia fundamentada nesses pressupostos. Para além do pensador colombiano, observo as críticas de outros teóricos pós-coloniais que se utilizam de outras matrizes filosóficas, em destaque aqueles que se fundamentam na proposta pós-colonial do peruano Aníbal Quijano.

Nesse sentido, este ensaio, à guisa de uma estruturação mais didática, se organiza, guiando-se nos seguintes pontos: As Teorias Pós-coloniais situadas na Teoria Antropológica; Pressupostos da colonialidade do saber e do poder; O pensamento de Michel Foucault a partir das análises pós-coloniais de Santiago Castro-Gómez; Elementos para se pensar uma Psicologia descolonial.

AS TEORIAS PÓS-COLONIAIS SITUADAS NA TEORIA ANTROPOLÓGICA

A Antropologia tem uma história que guarda uma evidente diversificação teórica, marcando posicionamentos diferentes acerca de seu objeto de estudo e em certo momento, sobre o que seria este objeto de estudo. Em um exercício histórico, podemos perceber três grandes divisões nesta diversidade que marcaram a construção de instrumentos analíticos, de abordagens e produção teórica. Toda organização teórica é discutível sempre, pois funciona mais como uma reorganização que propriamente uma alocação.

No entanto, a chamada Teoria Antropológica pode se dividir inicialmente em um paradigma clássico, com um início marcadamente evolucionista, com destaque para o pensamento de Lewis Morgan e James Frazer. Neste momento, a Antropologia utilizava o conceito de “evolução” como categoria explicativa para as

diferenças entre as sociedades. Segundo Laplantine (2003, p. 49), em geral, a tese central do evolucionismo aponta que “existe uma espécie humana idêntica, mas que se desenvolve (tanto em suas formas tecnoeconômicas como nos seus aspectos sociais e culturais) em ritmos desiguais, de acordo com as populações, passando pelas mesmas etapas, para alcançar o nível final que é o da ‘civilização’”.

Ainda dentro de um paradigma clássico, outros autores foram surgindo, consolidando-se como fundadores desta ciência. Franz Boas representa a introdução de uma preocupação antropológica que irá se perpetuar anos após, que consiste em analisar a relatividade das culturas. Juntamente com Bronislaw Malinowski, ele é considerado o pai fundador da etnografia. Eles realizam uma mudança substancial na Antropologia, com a instauração do que hoje se tem como trabalho de campo. Esta mudança de instrumental analítico permitiu que o antropólogo se aproximasse mais das sociedades que estava estudando (LAPLANTINE, 2003).

Émile Durkheim e Marcel Mauss irão se inserir nessa revolução metodológica da Antropologia clássica, como aqueles que irão fundamentar um quadro teórico sociológico para a atividade de campo. Segundo Laplatine (2003, p. 67),

Boas e Malinowski, nos anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial, fundaram a etnografia. Mas o primeiro, recolhendo com a precisão de um naturalista os fatos no campo, não era um teórico. Quanto ao segundo, a parte teórica de suas pesquisas e provavelmente, como acabamos de ver, o que há de mais contestável em sua obra. A antropologia precisava ainda elaborar instrumentos operacionais que permitissem construir um verdadeiro objeto científico. É precisamente nisso que se empenharam os pesquisadores franceses dessa época, que pertenciam a chamada “escola francesa de sociologia”. Se existe uma autonomia do social, ela exige, para alcançar sua elaboração científica, a constituição de um quadro teórico, de conceitos e modelos que sejam próprios da investigação do social, isto é, independentes tanto da explicação histórica (evolucionismo) ou geográfica (difusionismo), quanto da explicação biológica (o funcionalismo de Malinowski) ou psicológica (a psicologia clássica e a psicanálise principiante).

Com as contribuições dos pensadores clássicos da Antropologia, a ciência, do ponto de vista teórico e metodológico, alcança uma maturidade. Começam a surgir novos pressupostos teóricos que vão permitir pensar em uma Nova Antropologia, que estaria se destacando da Antropologia clássica. Nessa Antropologia contemporânea destacam-se inicialmente os trabalhos de Edward Evan Evans-Pri-

tchard, que através da chamada Antropologia Social, vai partir da explicação para interpretação, dando uma maior ênfase ao significado cultural em detrimento da função.

Edmond Leach e Victor Turner também são expoentes pensadores dessa Nova Antropologia. O primeiro apontando que o antropólogo precisa, no trabalho etnográfico, investigar o dinamismo das atividades políticas das sociedades. Destaque para seu estudo sobre os sistemas políticos da Alta Birmânia, no qual ele demonstra como uma sociedade pode se constituir politicamente em relação a outra. De outro lado, Victor Turner enfatiza as investigações sobre símbolos, ritos de passagem e coesão social. A chamada Nova Antropologia ainda tem a contribuição de Erving Goffman, que irá priorizar os estudos da vida social no cotidiano, principalmente tentando entender o indivíduo diante da sociedade e seus papéis assumidos.

Entretanto, para além das contribuições desses renomados pensadores, que cada um com seu fundamento passou a compor o que se chama hoje de Teoria Antropológica, essa Nova Antropologia ficou socialmente e academicamente marcada pelas contribuições de Claude Lévi-Strauss que realizou uma releitura da Antropologia a partir dos princípios do Estruturalismo.

Laplantine (2003) aponta que a Antropologia Estrutural de Claude Lévi-Strauss consistiu em uma série de rupturas radicais. Ruptura com o Humanismo e a Filosofia, no que tange à ideia de sujeito; ruptura com o evolucionismo e com o historicismo; ruptura com o atomismo, que não considerava a totalidade; ruptura com o empirismo. Com uma crítica à Antropologia contemporânea, Claude Lévi-Strauss vai fundamentar sua ciência a partir de dois grandes aspectos: “a existência de um certo número de materiais culturais sempre idênticos” e “leis universais que regem as atividades inconscientes do espírito”.

Esta Nova Antropologia passa a ser questionada a partir das revoluções teóricas que as Ciências Sociais e Humanas vivenciam a partir da segunda metade do século XX. Inicia-se neste momento o que estou chamando de terceiro grande momento da Teoria Antropológica. Inicia-se um processo de desconstrução ou reconstrução da própria Antropologia. Aqui, podemos destacar inicialmente o pensamento de Clifford Geertz, com o seu interpretativismo simbólico. Este autor lança uma nova luz sobre a Antropologia, ao apontar que a interpretação do antropólogo é a interpretação da interpretação do informante. Nesse sentido, o trabalho da An-

tropologia sempre se baseia em entendimentos de entendimentos.

Este terceiro momento da Antropologia me permite retomar o objetivo deste texto, pois é nesse ponto histórico que começam a surgir os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais que irão problematizar, sob outro prisma, toda a Teoria Antropológica até então. Os estudos subalternos criticam o colonialismo teórico dos grandes centros (Europa e Estados Unidos, em destaque) sobre os chamados “silenciados”. Aponta a necessidade de que o conhecimento precisa ser produzido de dentro para fora em uma cultura, quebrando a lógica hegemônica de poder e saber eurocêntrica.

Já os estudos ou as Teorias Pós-coloniais, objeto de análise deste escrito, podem se localizar na história da Antropologia da seguinte forma:

O campo das reflexões e estudos pós-coloniais se constitui como tal no fim dos anos 80, início dos 90, do século vinte. São estudos em diversas áreas disciplinares, marcados fortemente pela teoria literária e em seguida absorvidos pela história e pela antropologia. A principal proposta disciplinar no campo das reflexões pós-coloniais é o seu caráter transversal, que perpassa a teoria literária, a psicanálise, a filosofia, a antropologia, a história e a política. Esta característica marca a sua forte presença entre os Cultural Studies (HALL, 2003) e as influências desta sobre as reflexões do pós-colonial. No entanto, esta não é uma área que apresenta consensos em torno de categorias ou do que significa a própria definição de pós-colonial, bem como no que diz respeito a outros tantos conceitos e categorias utilizados. O que se pode dizer é que as referências ao termo e suas problematizações surgiram primeiramente entre os teóricos anglo-saxônicos (nos EUA, Inglaterra, Austrália, bem como nas antigas colônias inglesas) e multiplicaram-se também entre os intelectuais da diáspora do colonialismo francês, neerlandês e mais recentemente do português e espanhol (MARCON, 2013, p. 01).

PRESSUPOSTOS DA COLONIALIDADE DO SABER E DO PODER

A noção de colonialidade do saber e do poder causam uma reviravolta na forma de se pensar o fazer antropológico, consolidando uma nova perspectiva teórica conhecida então como Teorias Pós-coloniais.

Hall (2009, p. 54) é enfático ao rechaçar uma crítica mais ingênua aos estudos pós-coloniais, afirmando que não se trata de antes/depois, mas “ao contrário, o ‘pós-colonial’ marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de

poder para outra”. Stuart Hall, um dos grandes expoentes teóricos da perspectiva pós-colonial, continua afirmando que o termo “pós-colonial”

[...] relê a ‘colonização’ como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do ‘aqui’ e ‘lá’, de um ‘então’ e ‘agora’, de um ‘em casa’ e ‘no estrangeiro’. ‘Global’ neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade (HALL, 2009, p. 102).

Essa crítica apontada às grandes narrativas é direcionada também à Antropologia, aos teóricos que fundamentaram os discursos imperialistas ao longo da história. Esta mesma crítica irá ser o fundamento principal para a elaboração dos conceitos de colonialidade do saber e de colonialidade do poder entre os teóricos dos estudos pós-coloniais na América Latina.

Seguindo as orientações semelhantes às do jamaicano Stuart Hall, Castro-Gómez (2012, p. 214) aponta a necessidade de se pensar um campo teórico específico da América Latina, mas que não desconsidere suas relações de poder, que possa superar a “tensión entre la filosofía moderna europea y la filosofía latinoamericana”.

A noção de colonialidade de poder, em Santiago Castro-Gómez, se fundamenta nas teorizações analíticas sobre o poder de Michel Foucault. Castro-Gómez (2012, p. 215), entretanto aponta que “la ‘colonialidad del poder’ no puede ser subsumida bajo ninguno de los tipos de poder examinados por Foucault en sus libros: no es ni poder soberano ni poder pastoral ni poder disciplinario ni biopoder”. O autor aponta que se trata de um conceito emergido na Colômbia e na América Latina de heranças coloniais que só as Teorias Pós-coloniais poderiam discutir, funcionando como uma mediação entre as contribuições da ontologia do presente foucaultiana e a especificidade da história latino-americana.

Outro teórico pós-colonial que formulou a noção de colonialidade do poder e se consolidou com um representante da crítica pós-colonial foi Aníbal Quijano. Todavia, a matriz teórica deste autor difere daquela de Santiago Castro-Gómez, pois se baseia em uma perspectiva universalista de poder, mais próxima das análises marxistas das relações entre dominantes e dominados. Huguet (2012) aponta que o poder em Aníbal Quijano segue a tradição da análise hierárquica, para ele este

autor é claro quando afirma que

[...] la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2007, p. 93 citado por HUGUET, 2012, p. 63).

Esta posição de Aníbal Quijano recebe críticas por parte do Santiago Castro-Gómez, pois este acredita que o erro do primeiro é se utilizar da ideia de colonialidade do poder e centralizar todas as análises das relações sociais em suas diversas dimensões. Castro-Gómez (2012, p. 219) coloca que Quijano “impide comprender el *modus operandi* de las herencias coloniales en América Latina. Desde una perspectiva macro-sociológica como la de Quijano, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser no son más que ‘derivaciones’ de una ‘última instancia’ de carácter económico-político que sería la colonialidad del poder”.

Para Castro-Gómez (2012), estas três dimensões da colonialidade (saber, poder e ser) precisam ser analisadas distintamente. Se a colonialidade do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a colonialidade do saber faz referência à dimensão epistêmica da mesma e a colonialidade do ser, à dimensão ontológica. Assim, a análise não deve ser arborescente, partindo da colonialidade do poder para entender todas as relações na América Latina, nem pode se restringir a uma vertente macrosociológica. Castro-Gómez (2012) propõe um estudo pós-colonial que se utilize de uma visão rizomática das relações, no qual os âmbitos molares (macro) e moleculares (micro) se relacionem sem centralidade. Para o autor colombiano, “no hay algo así como ‘la’ colonialidade, dotada de una *misma* racionalidad en todas sus manifestaciones, racionalidad que se daría básicamente en el nivel de la explotación etno-racial del trabajo en una escala planetaria” (CASTRO-GÓMEZ, 2012, p. 220).

Desta forma, a noção de colonialidade do poder se relacionando com a colonialidade do saber é de uma importância fulcral nas análises que estão sendo construídas neste texto. Como nos aponta Castro-Gómez (2005, p. 186):

[...] a tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar *visíveis*

os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de *categorias binárias* com as quais trabalharam no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador *versus* colonizado, centro *versus* periferia, Europa *versus* América Latina, desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento, opressor *versus* oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico. Deste ponto de vista, as novas agendas dos estudos pós-coloniais poderiam contribuir para revitalizar a tradição da teoria crítica em nosso meio.

O PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT A PARTIR DAS ANÁLISES PÓS-COLONIAIS DE SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ

Para fundamentar as noções de colonialidade do saber, do poder e do ser, o filósofo Santiago Castro-Gómez recorre a alguns conceitos desenvolvidos por Michel Foucault. Nesse exercício de fundamentação, o autor colombiano provoca uma mediação do pensamento foucaultiano pelas vias da crítica pós-colonial, o que acarreta na possibilidade de se pensar uma pesquisa pós-colonial, utilizando-se das ferramentas do filósofo francês. Bem verdade, como aponta Castro-Gómez (2007) essa mediação não é simples e deve ser marcada por algumas precauções.

Inicialmente, Castro-Gómez (2007) desenvolve sua crítica à concepção hierárquica de poder que Aníbal Quijano se utiliza a partir do marxismo e do estruturalismo, para fundamentar a noção pós-colonial de colonialidade do poder. Nesse sentido, ele irá defender que as contribuições da analítica do poder heterárquica utilizada por Michel Foucault poderiam colaborar mais para o desenvolvimento das Teorias Pós-coloniais que àquela adotada pelo pensador peruano. Castro-Gómez (2007, p. 156) defende que

[...] en sus Lecciones del College de France, particularmente en Defender la sociedad (1975-76), Seguridad, Territorio, Población (1977-78) y El nacimiento de la biopolítica (1978-79), Foucault desarrolla una teoría heterárquica del poder que puede servir como contrapunto para mostrar en qué tipo de problemas caen las teorías jerárquicas desde las que se ha pensado el tema de la colonialidad. De hecho, y aunque – como digo – no es un tema central de estas lecciones, mi estrategia será rastrear el modo en que Foucault entiende allí el problema de la

colonialidad y tratar de establecer una relación con su teoría heterárquica del poder. Para ello primero examinaré la relación entre racismo y biopolítica, para seguir con un análisis del modo en que Foucault entiende el funcionamiento de regímenes globales de poder. Finalmente, haré unas precisiones en torno al concepto de heterarquía y mostraré su utilidad epistemológica y heurística.

É realizada, então, uma leitura da concepção que Michel Foucault constrói acerca da relação do Estado com a população, fazendo emergir uma outra relação entre Biopolítica e racismo/colonialismo. Em seus estudos, Foucault (2005, p. 286) anuncia:

[...] parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, urna espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.

Trata-se do que posteriormente ele nomeia como biopoder. Se antes o soberano tinha o poder de fazer morrer e deixar viver, após os novos direitos políticos do século XIX, o que rege a vida dos indivíduos é a máxima: fazer viver, deixar morrer. Existe um arsenal de tecnologias que busca controlar e vigiar a vida humana de forma que a faça ter seus corpos treinados.

Aqui, Foucault (2005) identifica dois modos particulares de tecnologias de poder que se colocam em função desse biopoder. Por um lado, têm-se as tecnologias disciplinares que vigiam e buscam controlar o homem-corpo, suas técnicas são individualizantes, de assujeitamento. Por outro, surge a biopolítica, tecnologia que visa reger o homem-espécie, agora com objetivos massificantes, exercendo controle sobre aspectos globais da vida, como nascimento, doença e morte, por exemplo.

Essa biopolítica transforma fenômenos naturais da vida, como a morte, em alvo de estudo, contrapondo-a a vida, como algo que se buscará extirpar. Nesse contexto, surge a medicina como higiene pública, o poder psiquiátrico e o problema da cidade. Esse conjunto de saber-poder vai se articular para intervir na vida social. Agora não é mais o disciplinamento do corpo que está em foco, mas a regulamentação da espécie. O foco é a vida, como aspecto global, a morte é o limite vergonhoso do poder de controle da vida. A biopolítica é a bioregulamentação do Estado, é este

agindo sobre a vida da população. Em suma, a ideia é que

[...] a sociedade ou o Estado, ou o que deve substituir o Estado, tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer e delimitar suas chances e possibilidades biológicas (FOUCAULT, 2005, p. 313).

Como isso, Michel Foucault pontua uma relação estreita entre o poder disciplinar e a biopolítica, mais especificamente, entre o poder das instituições, que exerce uma anatomo-política, e o poder do Estado, que visava a bioregulamentação. Assinala ainda que, por diversas vezes na história, as práticas disciplinares foram utilizadas para aumentar a potência política e econômica do Estado.

Foucault (1988) afirma que o biopoder, através dessa relação entre as tecnologias disciplinares que controlavam o corpo para a produção, e a biopolítica, que ajustava os fenômenos de população aos processos econômicos, constituíram-se como elementos cruciais para o desenvolvimento do capitalismo.

Sobre estes questionamentos, Foucault (2008) introduz um debate acerca do que seria esse Estado que se coloca como bioregulamentador. Para ele, primeiramente tem-se que compreender que quando se fala de uma análise das funções desempenhadas pelo Estado, há-se que perceber que não existe Estado, em sua essência. O Estado não é universal, não é uma fonte por si mesma de poder, auto-regulada. Para Foucault (2008, p. 106), o Estado é

[...] o efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização, ou de perpétuas estatizações, de transações incessantes que modificam, que deslocam, que subvertem, que fazem deslizar insidiosamente, pouco importa, as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre as autoridades locais, a autoridade central, etc.

Dito de outra forma, o Estado nada mais é do que um regime de governamentalidades múltiplas. É sob esse prisma que se deve estudar e analisar o Estado, através das práticas de governamentalidade. Para Foucault (1979), o Estado não tem esse lugar centralizado e universal que se costuma lhe fornecer, não tem uma unidade, uma funcionalidade rigorosa. O que importa, segundo o pensamento foucaultiano, não é a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado.

Segundo Foucault (1979), foi a governamentalização do Estado que lhe permitiu sobreviver, pois a partir dela são definidas as táticas de governo que redefinem constantemente as funções do Estado, o que é público, o que é privado, o que é estatal, etc.

Castro-Gómez (2007) parte dessas análises para apontar que tomar a crítica pós-colonial a partir dos estudos foucaultianos, é se voltar para as questões anatomo-políticas (micro), biopolíticas (meso) e geopolíticas (macro). Assim, tem-se a análise das relações coloniais em um nível molecular e em um molar, como ele insiste, utilizando-se das premissas de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Huguet (2012) marca inclusive que Santiago Castro-Gómez, ao mediar o uso de Michel Foucault a partir dos estudos pós-coloniais, com a ideia de geopolítica, avança em relação a este. Segundo Huguet (2012, p. 74),

[...] vemos, pues, que hasta ahora nos hemos encontrado con dos tecnologías, la *anatomopolítica* o disciplinaria y la *biopolítica* o reguladora, siendo la raza un elemento de la segunda. A ellas se añade, en el análisis de Santiago Castro, la *geopolítica*, es decir, aquella tecnología que atiende a las relaciones a nivel global del sistema-mundo. Tendríamos entonces la *corpo-política* o *microfísica de los cuerpos* en la que operan las tecnologías del yo, la *bio-política* que opera a nivel de las poblaciones y garantiza la gobernabilidad, y la *geo-política* que actúa a nivel planetario en su apropiación de los recursos.

Nesse sentido, a crítica pós-colonial aponta para outros direcionamentos que o europeu Michel Foucault não poderia pensar. A geopolítica, tomando não só uma análise intraeuropea, possibilita o desenvolvimento do conceito de colonialidade do poder, para além do biopoder. A colonialidade do poder não foi estudada por Michel Foucault, como aponta Castro-Gómez (2012), pois é algo específico da Colômbia, bem como dos outros países da América Latina.

Evidentemente que a crítica marcante às pesquisas de Michel Foucault como eurocêntrica são cabíveis e precisam ser apontadas pelos autores pós-coloniais. Sua “cegueira” teórica ao processo do colonialismo precisa ser marcada, para que autores de orientação pós-colonial se utilizem dos estudos foucaultianos exercendo a hipercritica. Contudo, como aponta Huguet (2012, p. 75), “Foucault sería considerado pues un ‘pensador eurocéntrico’, lo que no obsta para que su modo de proceder y algunas de sus tesis sean de gran provecho para la teoría decolonial.”

ELEMENTOS PARA SE PENSAR UM PSICOLOGIA DESCOLONIAL

Essa breve seção do presente texto funciona muito mais como espaço de reflexão, à guisa de algumas considerações finais. A história da Teoria Antropológica, destacando a emergência das Teorias Pós-coloniais e sua articulação com os estudos foucaultianos, abre luz sobre a pesquisa em Psicologia.

Tenho como linha de pesquisa analisar as relações de poder de diferenciação nas instituições escolares. Assim, abordo como a diversidade em sua multidimensionalidade aparece na escola como um elemento da trama saber-verdade-poder-subjetivação, tomando isso a partir dos estudos foucaultianos. Durante minha trajetória de pesquisa, sempre situei minhas pesquisas em um campo interdisciplinar, tracejando rotas entre as Ciências Sociais e a Educação. Recentemente tenho pensado como o meu objeto de estudo guarda uma especificidade com o objeto de estudo da Psicologia, especialmente, quando em última instância me preocupo com o processo de subjetivação e identitário dos indivíduos que estão envolvidos nessas relações de poder de diferenciação. É nesse interim, que ampliei meu interesse de pesquisador em uma fundamentação teórica na Psicologia a partir das Teorias Pós-Coloniais.

No que se refere às contribuições da Teoria Pós-colonial, pensar o Brasil nesta ótica me fornece um parâmetro de análise de formações discursivas que nenhum outro da filosofia europeia poderia. Entender o sujeito “brasileiro”, a partir de suas heranças coloniais e a partir da concepção da colonialidade do saber, do poder e do ser, abre novos horizontes para discutir ética, diversidade, subjetivação, identidade e liberdade. Tomar um Michel Foucault, mediado por Santiago Castro-Gómez e outros autores pós-coloniais, fornece novas linhas de fugas para seus estudos.

Assim, penso que o meu objetivo de pesquisa ganha mais vida a partir destas leituras. A apropriação dos estudos foucaultianos por autores latino-americanos corporifica os discursos do filósofo francês. Coaduno com o pesquisador colombiano Girraldo (2009, p. 225), quando afirma que

[...] las investigaciones de Michel Foucault no conducen a un pensamiento negativo, circular, sin alternativas y sin salida. La disolución de la noción de sujeto constituyente permite al pensador francés realizar desplazamientos permanentes y abrir su reflexión a una búsqueda que

concluye con la propuesta de una resistencia como arte de existir. En este sentido, la obra de Foucault, vista retrospectivamente, gira alrededor del sujeto: el sujeto objetivado por el saber y por el poder, y el sujeto en proceso de su propia subjetivación.

Este ensaio se configurou muito mais como uma “busca” de diálogos com os autores citados e com os leitores sobre essa intencionalidade teórica, do que o estabelecimento de bases fixas de pensamento sobre uma Psicologia Descolonial. Situo meu texto como um convite aos pesquisadores em Psicologia, nas suas diversas áreas, a pensar e criticar a perspectiva pós-colonial que lança luz sobre nossos sujeitos de pesquisa e objetos de estudo. As noções de colonialidade do saber, do poder e, especialmente, do ser é uma convocação que as Ciências Sociais fazem à Psicologia, no intuito desta incorporar em seus estudos tais preocupações analíticas.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Michel foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 6, Junio, 2007 .

_____. Los avatares de la crítica decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012 .

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIRRALDO, Reinaldo. La ética en Michel Foucault o de la posibilidad de resistencia. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 10, Junio, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HUGUET, Montserrat. El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012 .

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARCON, Frank. **Estudos pós-coloniais em reflexão**. Disponível em: <http://www.nuer.ufsc.br/artigos/estudosfrank.htm>. Acessado em: 10/02/2013.



**A ETNOMATEMATICA COMO REFERENCIAL
PARA O DESEMPENHO EDUCACIONAL
EFICIENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

THIAGO BEIRIGO LOPES

A ETNOMATEMATICA COMO REFERENCIAL PARA O DESEMPENHO EDUCACIONAL EFICIENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Thiago Beirigo Lopes; Marcelo Franco Leão; Mara Maria Dutra

Mestre em Matemática; Mestre em Ensino de Ciências; Mestra em Ciências Ambientais

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, thiago.lopes@cfs.ifmt.edu.br; marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br; mara.dutra@cfs.ifmt.edu.br

Resumo: Este estudo bibliográfico tem a finalidade de apresentar as possibilidades de relacionar a matemática utilizada em sala de aula com a matemática informal utilizada culturalmente no cotidiano do homem do campo. Considerando o conhecimento presente na vivência na zona rural, buscou-se destacar as necessidades de aprendizado que venham favorecer o exercício pleno da cidadania com respeito à dignidade e às características peculiares desse ambiente de vivência. Analisamos a proposta de um currículo nacional e livros didáticos nacionais que não propiciam o estudo focado nas necessidades de cada indivíduo. Visamos propor uma perspectiva guiada pelo conceito da Etnomatemática que possa garantir um modelo de ensino mais eficaz, sendo fundamental explorar as relações entre o meio cultural onde está inserido e os conteúdos ministrados pelo professor. Facilitando a concretização de conceitos por parte do aluno, podendo relacionar matemática formal ensinada na escola com a matemática utilizada no meio no qual está inserido.

Palavras-Chave: Etnomatemática. Cotidiano. Educação do Campo. Saberes locais.

Introdução

Ao falarmos em Educação Matemática, mais especificamente quando nos referimos às metodologias necessárias à construção do conhecimento matemático, é fundamental observar a íntima relação que a eficácia de tais metodologias possui com o fato de relacionarmos tais conhecimentos à realidade em que o aluno está inserido. Entretanto, ainda é evidente que a realidade a ser relacionada no processo de construção do conhecimento matemático não pode ser desunida, isto é, desvinculada do conhecimento que o discente já possui e que utiliza para o desempenho nas diversas atividades cotidianas (AUSUBEL, 2003).

Neste trabalho questionaremos a uniformidade do ensino nacional, onde tenta-se condensar a Educação Matemática como uma ciência de uma única perspectiva na formação cidadã. Assim, não levando em consideração as especificidades de cada indivíduo e do ambiente cultural no qual deve ser agente ativo no desenvolvimento e colocando em risco do não respeito à autonomia do aluno, defendida por Freire (2000).

Focalizaremos os estudos no que tange à realidade do aluno, que é inte-

grante do convívio social situação na zona rural, sempre pautando nos preceitos e conceitos estabelecidos pela Etnomatemática. Analisando o currículo nacional único, os livros didáticos nacionais e as avaliações padronizadas nacionais. E, por encerrar, é realizada uma reflexão acerca do que deve ser o ideal da Educação Matemática para o desenvolvimento social e da formação cidadã.

Desenvolvimento

Segundo D'Ambrósio (1999), o conhecimento surge a partir de uma situação da realidade, pois o conhecer é saber fazer. A geração e o acúmulo de conhecimento correspondem a uma coerência cultural. Sendo identificada pelos seus modos de explicações, filosofias, teorias e ações e pelas condutas cotidianas. Naturalmente tal modos se apoiam “em processo de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e transformam-se ao longo do tempo” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 35). Os indivíduos sempre revelam as influências geradas pelo meio e se organizam com uma lógica cognitiva interna, transcrevem para uma linguagem lógica e, finalmente, são formalizados. Assim surge a matemática e seus campos de saberes.

Ao pontuarmos quais os objetivos da escola, defendemos que o ensino baseado na praticidade cotidiana deve ser algo incorporado à rotina escolar e não de esporádico. Nesse sentido, Freire (2001, p. 23) afirma que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Neste trabalho será defendido a Etnomatemática como base para o ensino na Educação do Campo, por ela desfrutar dos conhecimentos prévios que o aluno adquiriu ao longo de suas vivências na realidade rural. Pois, segundo D'Ambrósio (2015, p. 44),

A etnomatemática privilegia o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais, tais como arte e religião. A etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação.

Sobre o conhecimento cultural D'Ambrósio (2015, p. 35) argumenta que:

A cultura, que é o conjunto de comportamentos compatibilizados e de conhecimentos compartilhados, inclui valores. Numa mesma cultura, os indivíduos dão as mesmas explicações e utilizam os mesmos instrumentos materiais e intelectuais no seu dia-a-dia. O conjunto desses instrumentos se manifesta nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, nas *ticas*, de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso que é o *matema* próprio ao grupo, à comunidade, ao *etno*. Isto é na sua etnomatemática.

Com base no referencial teórico apresentado refletiremos sobre o currículo nacional único, os livros didáticos nacionais e as avaliações padronizadas nacionais.

Sobre o Currículo Nacional Comum

É importante problematizar, nos referenciais didáticos, o valor atribuído à incorporação de práticas não formais no currículo. Ao sugerir a valorização dos saberes locais rurais, traz consigo uma das ideias que está na essência da Etnomatemática, mesmo que essa vertente da Educação Matemática não esteja claramente mencionada: “o pensamento etnomatemático considera haver a possibilidade de incorporar, em estado puro, práticas matemáticas de fora da escola no currículo escolar” (KNIJNIK e WANDERER, 2013, p. 221). Portanto, universalizar o currículo das instituições de ensino tem como consequência a supressão dos saberes matemáticos que são realizados e descobertos pelas comunidades que vivem e se desenvolvem afastas dos grandes centros urbanos.

Sobre o padrão dos Livros Didáticos

Os livros didáticos nacionais são padronizados para atender o público da zona urbana, onde se tem amplo uso de medidas padronizadas como metro, centímetro, quilograma, litro, metro quadrado e quilômetro quadrado. Em oposição, o cálculo de área no meio rural é amplamente utilizado, já que os trabalhadores rurais separam as terras para cultura de vegetais e animais, fazendo canteiros de hortas e outras estruturas. Porém, as unidades de medidas utilizadas por eles não são encontradas em livros didáticos de matemática. De acordo com Mattos e Brito (2012), na maioria das situações, vale-se de ferramentas informais para realizar medidas de comprimento, como o palmo e a braça, além de utilizarem a tarefa e o alqueire para medir área. Podemos observar que, embora esses conhecimentos atenderem as necessidades imediatas do trabalhador rural, não possuem respaldo científico, assim

ficando à margem da produção acadêmica.

Sobre a padronização de Avaliações Nacionais

Atualmente há uma tendência em avaliar o desempenho da prática de ensino por meio de avaliações padronizadas nacionais, temos como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras avaliações. Assim o objetivo educacional de formar o aluno para exercício da cidadania é desvirtuado, pois com os sistemas de avaliação padronizados o foco da educação passa a ser o de tirar boas pontuações em tais avaliações. Nesse sentido, “[...] o desempenho na tarefa é uma coisa e o desenvolvimento das infraestruturas mentais é outra coisa totalmente diferente. Os educadores devem favorecer o desenvolvimento desta estrutura, em vez de tentar ensinar crianças a darem respostas corretas e superficiais” (KAMII, 2012, p. 19).

Conclusão

Quando não há uma educação “fundada na ética, no respeito à dignidade e é própria autonomia do educando” (FREIRE, 2001, p. 11), entendemos que a escola suprime a autonomia da criança, isto é, “[...] as escolas ensinam tradicionalmente a obediência e as respostas ‘corretas’. Assim, sem perceber, elas evitam o desenvolvimento da autonomia das crianças reforçando sua heteronomia. A heteronomia reforçada por recompensa ou sansão” (KAMII, 2012, p. 34).

Reiterando esse pensamento, ainda temos um modelo de avaliação que é desmotivante, sendo amplamente praticado devida a estrutura de nosso sistema educacional contemporâneo. Esse modelo é criticado por D’Ambrósio (2015, p. 61), afirmando que

[...] ainda se insiste em colocar crianças em séries de acordo com a idade, em oferecer o mesmo currículo numa mesma série, chegando ao absurdo de se proporem currículos nacionais. E ainda maior é o absurdo de se avaliar grupos de indivíduos mediante testes padronizados. Trata-se efetivamente de uma tentativa de pasteurizar as novas gerações!

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 112 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 39, n. 1, 2013. 211-225. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100014&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MATTOS, J. R. L. D.; BRITO, M. L. B. Agentes rurais e suas práticas profissionais: elo entre matemática e etnomatemática. **Ciência e educação**, Bauru, 18, n. 4, 2012. 965-980. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400014&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2016.



ESTRATÉGIAS DE ENSINO MEDIADAS PELAS METODOLOGIAS ATIVAS

TATIANA MENDES BACELLAR

ESTRATÉGIAS DE ENSINO MEDIADAS PELAS METODOLOGIAS ATIVAS¹

Tatiana Mendes Bacellar

Mestre em Administração

Pitágoras. E-mail: tatianabacellar@hotmail.com

Shirley Ribeiro Carvalho Viegas

Especialista em Design Instrucional para EAD

Pitágoras. E-mail: srcviegas@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta reflexão apoiado na literatura e nos estudos voltados para a promoção da autonomia de alunos com a utilização das Metodologias Ativas. O objetivo maior deste estudo é o de identificar práticas educativas renovadoras na relação ensino e aprendizagem, seus conceitos, ferramentas e métodos de aplicabilidade no sentido de ampliar registros e discussões com vistas a qualidade do ensino. Conclui-se que a implementação das metodologias inovadoras ainda carece de mais estudos e necessita de maior investimento em pesquisa e divulgação do assunto.

Palavras chave: Metodologias ativas. Promoção da autonomia. Aprendizagem.

Introdução

As transformações ocorridas na sociedade moderna têm permitido a discussão sobre o processo ensino e aprendizagem e o grande desafio do professor na busca de metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica que transcenda o método tradicional. A relação professor-aluno tem se tornado mais complexa e tensa em razão do entrelaçamento de fenômenos contemporâneos diversos (Santos; Soares, 2011). De acordo com os autores a tecnologia e as mudanças sociais fazem com que a estrutura pedagógica atual não atenda as expectativas dos alunos, causando a falta de interesse pelos conteúdos e pela condução didática dos docentes.

Reconhecendo essas necessidades, algumas instituições de ensino superior já pensam em novos formatos na relação ensino e aprendizagem a fim

1 Estudo desenvolvido pelas autoras na Faculdade Pitágoras na cidade de São Luis - MA

de minimizar tais lacunas e estimular a autonomia dos alunos possibilitando-os ocupar o lugar de sujeitos na construção do conhecimento, e alocar o professor como orientador nesse processo. Muitas discussões apontam para novas formas de ensinar e aprender integrando teoria e prática / serviço e ensino com destaque para as metodologias ativas de aprendizagem (MARIN *et al.*, 2010), as quais estimulam a motivação autônoma e despertam a curiosidade a medida em que os alunos se inserem no contexto e introduzem elementos novos ainda não evidenciados na sala de aula (BERBEL, 2011, p.28). Segundo a autora o professor torna-se facilitador induzindo o estudante a pesquisar, refletir e decidir o que fazer para alcançar os objetivos do próprio aprendizado.

As metodologias ativas são consideradas como concepções educativas que estimulam e favorecem o processo de ensino e aprendizado, no qual o educando participa e se compromete como seu desenvolvimento. O método propõe a elaboração de situações que promovam a aproximação do aluno com a realidade e a disponibilização de recursos de pesquisa para atuar em problemas e soluções.

O presente artigo tem por objetivo esclarecer em que consistem as metodologias ativas, apresentar os principais conceitos, ferramentas e métodos que permitam identifica-las e compartilhá-los com educadores e justifica-se por promover reflexão crítica e possíveis experimentos no sentido de ampliar registros e discussões com vista à qualidade do ensino, a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagogia nesta mesma direção.

Pressupostos Teóricos

A história das metodologias ativas no Brasil remete ao movimento denominado Escola Nova e ao “Manifesto de 32” protagonizado por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, pioneiros da educação. A luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais é que o movimento de reconstrução educacional reagiu contra o empirismo dominante transportando a educação para o terreno da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

O conceito de metodologias ativas está fundamentado nas ideias de John Dewey desde meados de 1930. A Filosofia deweyana remonta a uma prática

docente baseada na liberdade do aluno para elaborar suas próprias certezas, suas próprias regras morais e reduzir a importância do currículo e dos saberes do professor, que deixa de ser o centro do processo, o detentor do conhecimento e passa a ser aquele que facilita a aprendizagem.

Nesse contexto surgem as teorias cognitivistas que propõem a interação entre o sujeito da aprendizagem com seu objeto de estudo A chamada “aula-passeio” de Freinet, prática educativa interativa pode ser considerada como um exemplo de metodologia ativa.

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações, já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-os com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou ave morta. (FREINET, 1975, p. 23).

A aula passeio de Freinet também conhecidas como estudo de campo motivou e revolucionou a prática pedagogia possibilitando a aplicação integrada centrada na cooperação. As técnicas deste autor e os projetos de Hernandez (1998) são discutidos por Figueiredo (2012) em um estudo que analisa a possibilidade de alfabetizar utilizando a tecnologia digital a partir de um e de outro.

É notório que a mudança no processo de ensino-aprendizagem conforme Sobral e Campos (2012), é árdua, pois buscar romper com os modelos tradicionalistas. Ao abandonar essas metodologias tradicionais de transmissão do conhecimento, o professor assume uma posição de facilitador e técnico no processo de aprendizado (MAZUR, 1996). Se faz necessário neste contexto envolver o corpo discente e torna-lo protagonista de sua aprendizagem.

Desafios e atividades podem ser equilibrados, planejados, controlados e avaliados com o apoio das tecnologias. O planejamento bem elaborado contribui significativamente para as competências desejadas, as intelectuais, emocionais e culturais. Elas exigem a pesquisa, a avaliação e pontos de vista diferentes, além da possibilidade de assumir riscos transcorrendo do simples para o complexo.

Nestas etapas de formação os alunos necessitam de acompanhamento de profissionais experientes para ajudá-los a tornar conscientes de alguns processos, a estabelecer conexões, superar as etapas e criar novas possibilidades.

São inúmeras as oportunidades de utilização das Metodologias Ativas com a intenção de conduzir os alunos para o alcance da autonomia, que é o princípio teórico ancorado a essa abordagem. O estudo de caso é uma delas, baseia-se na análise de problemas e tomada de decisões. Mayer (2012) aponta que o referido método, inicialmente adotado pela *Harvard Business School* a partir da década de 1908, preserva semelhanças com o método Socrático, estimulando alunos a pensarem e descobrirem, de forma ativa e não receptiva por meio de questionamentos.

O método de projetos, outra modalidade de metodologia ativa, viabiliza a associação das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Carlini (2013, p.38) defende que o ensino por projetos é organizado tomando como base um problema concreto, presente na realidade do aluno. O autor ainda acrescenta que o trabalho com projetos não finaliza com relatórios de pesquisa, mas com a elaboração de propostas de intervenção da realidade.

A pesquisa científica também é uma categoria de atividade bastante difundida junto aos alunos do ensino superior, que a utilizam para desenvolver Iniciação Científica em trabalhos de conclusão de curso (TCC). Trata-se de atividades importantes que permitem o alunado ascenderem do senso comum ao conhecimento bem elaborado, com descrições, análises, dissertação, argumentação além da síntese e instrumentos de coleta de dados. São habilidades intelectuais. Essas habilidades possibilitam a obtenção mais propícia para a tomada de decisão.

A aprendizagem baseada em problemas, conhecida como PBL, iniciais do termo em inglês (*Problem Based Learning*) é uma metodologia problematizadora ancorada no Construtivismo, se contrapõe ao ensino fundamentado na transmissão de conhecimento. Ela incentiva o discente, instruindo-o a pensar de forma autônoma, e assim responder a novas demandas de um mercado que exige maior responsabilidade do aluno de nível superior (BERBEL, 2011). A autora ressalta que esta alternativa diferencia-se das demais por constitui-se como eixo principal do aprendizado técnico-científico.

Mamede (2011) salienta que o método de estudo em questão se configura como uma estratégia educacional e também como uma filosofia curricular, uma vez que o corpo docente participa ativamente da construção do conhecimento de maneira colaborativa e contextualizada. O PBL apresentou respostas positivas ao processo de ensino da aprendizagem, apresentando como um dos fundamentos principais o dever de ensinar o aluno a aprender permitindo que ele inicialmente busque o conhecimento nos inúmeros canais disponíveis para este fim. Como bem destaca Cyrino (2004, p.20)

O PBL é uma estratégia que pode direcionar toda a organização curricular de um curso, com necessidade de mobilização do corpo docente, acadêmico e administrativo da instituição, o que demanda alterações estruturais e trabalho integrado dos departamentos e disciplinas que compõem o currículo dos cursos, possibilitando ao estudante a participação na construção de seu processo de conhecimento.

Refletindo sobre a formação do futuro professor, o uso das Metodologias Ativas se constitui como importante referência para sua atuação de maneira construtiva juntamente com os seus alunos, ou seja, quanto mais alternativas pedagógicas o professor lançar mão melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar na sala de aula e na formação efetiva do educando.

Considerações Finais

Após a elaboração deste estudo, pode-se perceber que o cenário educacional atual clama por mudanças e reflete o novo perfil de educando desenhado ao longo dos últimos séculos. Neste viés a instituição de ensino enquanto espaço de formação do cidadão, se insere e permite alterações metodológicas, possibilitando uma formação mais crítica, reflexiva e participativa alicerçada pelas metodologias ativas que provem transformação profunda no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que neste campo das metodologias inovadoras tem-se a figu-

ra da avaliação da aprendizagem com o objetivo de acompanhar este processo de mudança na apreensão do conhecimento, e ter-se um diagnóstico contínuo e formativo possibilitando reflexões e alterações na busca de melhorias. Importante salientar que as Metodologias Ativas só poderão causar efeito na direção da intencionalidade se os participantes do processo assimilarem e incorporem compreendendo-as e acreditando no seu potencial pedagógico com uma boa dose de valorização para seguirem as propostas com a configuração que elas apresentam.

Ainda que este estudo não esteja concluído nota-se que os resultados parciais são encorajadores uma vez que apresentam as necessidades em se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, condições de provocar atividades que estimulem diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao corpo docente atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo situações evidentemente controladoras e tradicionais.

Como trabalhos futuros sugere-se a verificação do impacto ao nível de satisfação dos estudantes, seus desempenhos nas avaliações de forma geral e principalmente nas suas atuações profissionais. Recomenda-se também averiguar a taxa de evasão em cursos em que as metodologias ativas são aplicadas de maneira sistêmica e contínua.

Referências

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino que fazem a aula acontecer**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2013. Cap. 1, p. 13-67.
- CYRINO, EG, Toralhes-Pereira ML. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad Saúde Pública. 2004, p.20
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FIGUEIREDO, E. C. C. **Alfabetização com tecnologia digital**. 2012. 52 f.
Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Instituto Superior de Educação Ceres, São José do Rio Preto, SP, 2012.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 61-91.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: Mamede S, Penaforte J, orgs.. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec; 2001;

MAYER, V. F. **Aplicações do Método caso em Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S. & ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 13–20; 2010.

MAZUR, E. **Peer Instruction: A User's Manual**. Boston: Addison-Wesley, 1996.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

SOBRAL, F. R. & CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v.46, n.1, Feb. 2012, pp.208-218



AS PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INFANTIL

OSIEL CÉSAR DA TRINDADE JUNIOR

AS PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INFANTIL ¹

Edimar Campelo Araújo (Orientador)

Pedagogo; Mestre em Ciências da Educação

Professor da Faculdade ISEPRO; e-mail: ojuaracampelo@hotmail.com

Osiel César da Trindade Junior (Autor)

Biólogo; Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente; e-mail: osiel.junior@
ifma.edu.br

Professor EBTT do Instituto Federal de Educação do Maranhão - Campus Zé
Doca

Azenate Pereira de Sousa (Co-autor)

Pedagoga; Especialista em Gestão e Supervisão com Habilitação em Docência do
Ensino Superior

e-mail: az_naty@hotmail.com

RESUMO

Na Educação infantil a ludicidade permite o desenvolvimento da criança de maneira mais agradável e satisfatória, desta forma o objetivo da pesquisa é caracterizar as práticas lúdicas como instrumento para o processo ensino-aprendizagem na Educação infantil. A metodologia da pesquisa ocorreu a partir de um estudo qualitativo, quantitativo, bibliográfico e de campo com a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas a sujeitos do Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe na Cidade de Água Branca - PI. Como resultado constatou-se que, são fatores positivos a formação qualificada dos professores de Educação Infantil e a consciência da importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança. Entendeu-se que a ludicidade na Educação Infantil é fundamental para o aprendizado das crianças, apesar de que a atuação de docentes nesse ambiente parece ainda carecer de fundamentos lúdicos para o desenvolvimento do ensino.

Palavras-chave: Práticas lúdicas. Ensino-aprendizagem. Educação infantil.

1 Trabalho de Conclusão de curso de Pós-graduação em Gestão e Supervisão com Habilitação em Docência do Ensino Superior

1 – INTRODUÇÃO

A ludicidade no âmbito escolar se define por ser a utilização de materiais didáticos e dinâmico para a formação do conhecimento, principalmente na criança. Com base no exposto, este trabalho abordou a relevância de práticas lúdicas como prática pedagógica no processo da aprendizagem infantil como uma maneira de melhor desenvolver a cognição da criança na absorção dos conteúdos ministrados por meio das atividades propostas nessa etapa escolar. Dessa maneira, toda ação pedagógica lúdica no ambiente escolar infantil irá condicionar ao aprendizado da criança em seu desenvolvimento intelectual.

Nesse aspecto, como a Educação Infantil é o ponto inicial de partida para a educação básica o objetivo geral deste estudo foi caracterizar as práticas lúdicas como instrumento relevante no processo ensino-aprendizagem nessa etapa, assim com os objetivos específicos foram identificar as metodologias lúdicas para a Educação Infantil e enumerar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor na promoção das práticas lúdicas. Daí é oportuno ressaltar que, o processo de ensinar a criança não deve se desenvolver como nas demais etapas posteriores.

Com efeito, a metodologia da pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo qualitativo e quantitativo com base numa amostragem de dados colhidos no CEMEI Pequeno Príncipe, para o qual se buscou embasamento em livros, artigos e leis, destaque para, Brasil (2016), Bellan (2008), Santos (2011a), Santos (2011b), Brasil (2010) e Carneiro (2013) a fim de ressaltar a ludicidade na Educação Infantil como prática pedagógica fundamental para o pleno desenvolvimento da criança. Em suma, a análise apontou como resultado uma perspectiva positivada importância das práticas lúdicas para o desenvolvimento da criança e também que a formação qualificada dos professores de Educação Infantil é fator relevante ao processo.

Como instrumento científico este trabalho usou para a coleta de dados dois questionários com perguntas tanto abertas como fechadas como auxílio ao estudo da Ludicidade na Educação Infantil como prática pedagógica, visto que, o questionário científico é um procedimento estruturado e sistêmico de questões formuladas designada aos respondentes sujeitos da pesquisa para se obter as opiniões sobre o tema abordado no trabalho. (GIL, 1999).

2 – A LUDICIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Existe um consenso entre muitos educadores de que o método mais adequado para ensinar a criança seja o que a diverte enquanto a ensina (BELLAN, 2008). A partir disso, para Santos (2011a) a aprendizagem infantil no aspecto lúdico ajuda na associação do conhecimento tanto de si mesma como do mundo, assim como “a desenvolver e enriquecer sua personalidade” (ANTUNES, 2012, p.11).

Da mesma forma, segundo Lima (*apud* ALMEIDA, 2008) o filósofo Platão defendia que a aprendizagem quando construída de forma lúdica seria muito mais prazerosa para se assimilar os conteúdos estudados, assim, “o correto é brincar de educar enquanto se educa, semeando um futuro melhor” (BELLAN, 2008, p.7).

De fato, como pode se observar, as mudanças constantes no meio social e educacional exigem hoje um currículo cada vez mais complexo cuja assimilação dos assuntos requer um novo modelo de ensinar a criança com qualidade. Por isso, é que a ludicidade se apresenta como um método que proporciona “uma aprendizagem significativa pela via do prazer” (SANTOS, 2011a, p.7).

Neste ponto de vista, Santos (2011a) ainda afirma que as novas concepções científicas sobre a educação descrevem a ludicidade como útil e importante para o desenvolvimento social, psicológico e intelectual da criança uma vez que sugere relevantes inovações na maneira como se entende a função da prática pedagógica de educar. De certo, sua amplitude conceitual é embasada em teorias que afirmam que a ludicidade frente às novas realidades em relação à Educação Infantil constitui-se, pois, como uma ação pedagógica.

Entende-se que a Educação Infantil é o ponto inicial de partida para a educação básica, isto significa que esse período é então o primeiro contato da criança com o conhecimento sistemático de mundo onde ela irá construir suas relações e formar sua personalidade. Para tanto, o seu processo de ensinar a criança não deve se desenvolver como nas demais etapas posteriores. Isto significa dizer que, o trabalho pedagógico exercido na Educação Infantil deva ser constituído de um método próprio com base em parâmetros e diretrizes que visem à qualidade educacional nesta etapa. (CARNEIRO, 2013).

3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a realização da pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI Pequeno Príncipe segue-se nesta parte os resultados e discussões dos dados obtidos nos questionários aplicados aos sujeitos como resultados para análise do estudo sobre as práticas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem infantil. Desse modo, apresentam-se adiante os gráficos em representações das porcentagens e os quadros com as respostas descritas dos sujeitos ambos embasados nos teóricos para a fundamentação científica do estudo.

Assim, quanto à questão sobre a definição do termo ludicidade para todos os sujeitos tem-se no Quadro 1.

Quadro 1: Concepção do termo Ludicidade.

Sujeitos	Respostas
S1	É a prática do brincar, tudo relacionado a jogos, divertimentos, ou atividades proposta com o objetivo de divertimento. No meio escolar está vinculada também ao interagir, socializar e ao “aprender” através da simples prática de “brincar”.
S2	Ludicidade é o ato de ensinar através de brincadeiras voltadas ao que se pretende alcançar dentro do objetivo planejado nos conteúdos que serão expostos as crianças.
S3	É um método de aprendizagem que foi criado para facilitar a aprendizagem das crianças.
S4	Um momento de recriação e aprendizagem que proporciona a criança a liberdade de expressar suas emoções por meio das brincadeiras interação com outros alunos onde a criança aprende sem perceber.

S5	É o processo pelo qual a criança aprende brincando. Desenvolvendo seu raciocínio lógico e imaginação.
S6	São métodos práticos que podemos utilizar para tornar momentos, que seriam cansativos, em momentos de prazer, alegria, descontração, dedicação e aprendizagem através de jogos, músicas e brincadeiras orientadas e planejadas.
S7	Para mim, ludicidade é tudo relacionado a jogos, divertimento, brincadeiras, enfim, tudo que ajuda a tornar uma atividade mais prazerosa.
S8	É propiciar a diversificação da aprendizagem de modo que se potencialize seu envolvimento com as ações propostas fazendo com que a criança sinta-se em seu próprio mundo, de fantasia, de histórias, do brincar do seu fazer imaginativo e criativo.
S9	É uma forma de ensinar fazendo brincadeiras com as crianças.

Fonte: pesquisa direta, 2016.

Conforme descrito no quadro acima se percebe que, todos os sujeitos souberam apontar uma concepção que condiz ao termo ludicidade bem como identificar sua utilidade na aprendizagem das crianças. Diante disso, entende-se que essa compreensão seja, pois, fundamental para se nortear a prática do docente nesse ambiente. (BELLAN, 2008).

Portanto, sabe-se que:

O lúdico começa a ser visto como mais seriedade, deixando de ser uma especificidade da infância, abandonando a ideia romântica do brincar apenas como uma atividade descomprometida de resultados, colocando-se em patamares bem mais elevados e com conotações que envolvem todas as fases do desenvolvimento humano. (SANTOS, 2011a, p.26)

Com isso, ao dar ênfase à função pedagógica que a ludicidade pode contribuir juntos aos propósitos educacionais, o texto afirma que o seu uso quando visto de forma correta começa a despertar uma visão mais científica porque pode favorecer no processo de desenvolvimento e possibilitar formas mais práticas e diversas de conhecimento. Para tanto, essa atividade lúdica não advém ao campo educacional como um elemento novo para a prática educativa, mas desde os períodos da Antiguidade Clássica os seus fundamentos eram usados para educar as crianças. (SANT'ANNA; NASCIMENTO, 2011).

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho tem-se que a pesquisa foi satisfatória. Dessa maneira, conforme visto, o tema é pertinente e traz muitas informações sobre o assunto, ao passo que diante dos estudos apontados comprovou-se que as práticas lúdicas têm sim muito a oferecer para a aprendizagem da criança e que numa dimensão pedagógica a ludicidade apresenta para os professores da Educação Infantil os fundamentos de sua aplicação com propósitos bem definidos de acordo com legislação vigente do Brasil para definir as propostas de qualidade na educação de crianças.

5 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires**, Año 15, N° 150, Noviembre de 2010.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELLAN, Zezina Soares. **Brincadeiras**: a pedagogia do cata-vento. 1º. ed. – Santa Bárbara d'Oeste, SP:SOCEP Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

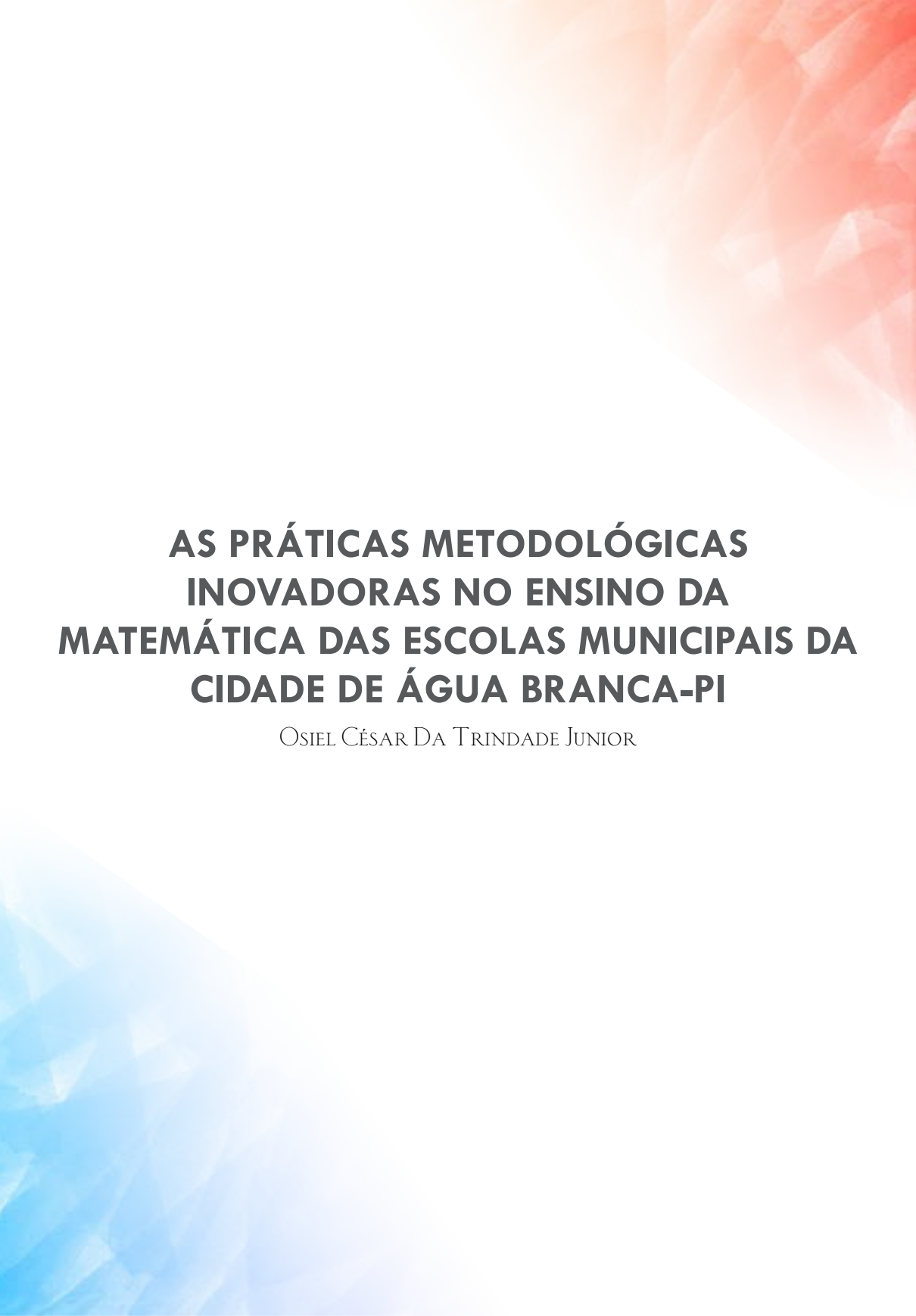
CARNEIRO, Moacir Alves. **LBD fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. – 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**: Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **O lúdico na formação do educador**. 9.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.



**AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS
INOVADORAS NO ENSINO DA
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA
CIDADE DE ÁGUA BRANCA-PI**

OSIEL CÉSAR DA TRINDADE JUNIOR

AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE ÁGUA BRANCA-PI¹

Edimar Campelo Araújo (Orientador)

Pedagogo; Mestre em Ciências da Educação

Professor da Faculdade ISEPRO; e-mail: ojuaracampelo@hotmail.com

Osiel César da Trindade Junior (Autor)

Biólogo; Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente; e-mail: osiel.junior@

ifma.edu.br

Professor EBTT do Instituto Federal de Educação do Maranhão - Campus Zé

Doca

Azenate Pereira de Sousa (Co-autor)

Pedagoga; Especialista em Gestão e Supervisão com Habilitação em Docência do

Ensino Superior; e-mail: az_naty@hotmail.com

RESUMO

Aprender Matemática é uma questão bem mais ampla do que apenas compreender conceitos básicos de adição, subtração, multiplicação e divisão. É, sobretudo, relevante no desenvolvimento do conhecimento lógico presente nas situações da vida cotidiana. O ensino de Matemática revela-se numa prática que depende da interatividade dos alunos com os conteúdos e, requer do professor metodologias na condução do conhecimento. O objetivo foi analisar as metodologias inovadoras praticadas no ensino da Matemática com estudos em escolas municipais da cidade de Água Branca-Piauí. Efetuou-se estudo quanti-qualitativo, bibliográfico e de campo com amostragem de dados de questionários aplicados a 14 docentes de Matemática para a fundamentação de análise crítica e reflexiva sobre o ensino em Matemática. Os resultados levaram à percepção dos professores de Matemática referente ao processo metodológico ter valor significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos e se faz ressaltar num aspecto positivo para a qualidade do ensino da disciplina.

Palavras-chave: Ensino. Metodologia. Matemática.

1 Trabalho de Conclusão de curso de Pós-graduação em Gestão e Supervisão com Habilitação em Docência do Ensino Superior

1 – INTRODUÇÃO

O prospecto atual da educação escolar brasileira tem presenciado crescentes discussões acerca de inovações quanto ao trabalho pedagógico na sala de aula como também na renovação dos métodos de ensino. Nesse cenário, o constante desenvolvimento desses elementos assume uma importância substancial na consolidação da aprendizagem dos alunos. A partir disso, muito se tem discutido sobre a aprendizagem escolar e quando se trata da aprendizagem na Matemática são constantes as pesquisas educacionais que com frequência abordam a questão da qualidade no processo metodológico de ensino nessa disciplina.

Nesse sentido, a pesquisa tem por base teórica autores como Carvalho (1994) que afirma que o ensino de Matemática requer a princípio uma desconstrução do mito dessa disciplina ser apresentada como um saber unicamente individual, vazio e acabado. Para Bitencourt (2010) tão necessária é a compreensão dessa ciência que contribui em diversas representações práticas do cotidiano social. Assim, segundo Pais (2006) o ensino da Matemática na escola deverá nortear a compreensão de uma aprendizagem interdisciplinar que condicione o aluno a interpretar conceitos e a utilizá-los na diversidade social que se encontra ao seu redor.

Assim, por se tratar a temática deste estudo uma questão metodológica e didática do professor o objetivo geral foi analisar as metodologias inovadoras praticadas no ensino da Matemática com base num estudo em escolas do município de Água Branca-PI.

Conforme isso, das concepções apontadas admite-se que este estudo apresenta um processo metodológico que se define por ser uma ação racional e sistemática de investigação reflexiva com a finalidade de levantar dados para propor uma discussão a respeito das metodologias inovadoras no ensino da Matemática, pois se trata de ser a pesquisa científica “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (LAKATOS, 2003, p.155).

2 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, diante da análise das informações reunidas dos sujeitos da pesquisa, foram identificados os seguintes aspectos demonstrados na Tabela 1.

Tabela1 – Representação geral quanto aos professores no estudo realizado.

CATEGORIAS	QUANTIDADE	TOTAL EM PORCENTAGEM
Participantes	14	63,6%
Desistentes	8	36,4%
Formação em Matemática	7	50%
Formação em Pedagogia	5	35,7%
Formação em outra licenciatura	2	14,3%

Fonte: Pesquisa direta, 2015.

Conforme descrito na tabela, o percentual de 63,6% corresponde ao número de sujeitos que contribuíram com a sua participação voluntária na pesquisa, em contrapartida obteve-se um percentual de 36,4% desistentes. Também foi possível verificar que 50% dos sujeitos tem formação em Matemática, 35,7% em Pedagogia e 14,3% possuem formação em outra licenciatura. Nesse aspecto, a análise geral do universo da amostragem constatou que 85,7% dos sujeitos possuem a formação adequada e específica para atuar como professores da disciplina no Ensino Fundamental. Logo, essa demonstração permitiu então visualizar o percentual calculado da quantidade de participantes e claramente informar a qualificação dos sujeitos apresentados.

No que se refere ao estudo, no questionário aplicado primeiro perguntou-se aos sujeitos se o planejamento de um novo método para o ensino da Matemática ajudaria a criança na sua aprendizagem, como resposta 100% dos entrevistados afirmaram que sim.

Em razão disso, a ideia de priorizar a formação integral do aluno traz ao professor de Matemática possibilidades de investir num novo sistema de ensino e com essa ênfase voltar-se para a dimensão subjetiva do novo conceito de ensinar,

assim como afirmou Freire (1996) o ensinar não é mais você simplesmente repassar informações como quem entrega um manual de instruções, isso envolve mais comprometimento com a causa, ou seja, é fazer acontecer situações em que o aluno todos os dias seja desafiado a confrontar os fatos e formar seu conhecimento.

Em outro aspecto, nota-se que no meio dessas mudanças a formação didática do professor de Matemática conseqüentemente tem demandado novas propostas de formação docente. Quanto a isso, a respeito das novas metodologias de ensino na Matemática contribuir na formação de um novo professor, os sujeitos responderam conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Quanto às novas metodologias no ensino da Matemática contribuir na formação de um novo professor.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	13	92,8
Não	1	7,2
Muito pouco	-	-
TOTAL	14	100

Fonte: Pesquisa direta, 2015.

Através desses dados descritos na tabela acima se verifica que, 92,8% acreditam que essa contribuição é relevante na formação de um novo professor de Matemática, enquanto isso o percentual de 7,2% diz não concordar com essa afirmativa. Acerca disso, Candau (2013) destaca ser a pesquisa em estudos didáticos o caminho da construção social de um novo professor. Sobre esse aspecto, Freire (1996) já ponderou que só é possível o ensino através da pesquisa. Do mesmo modo, Bitencourt (2010) comenta que isso implica afirmar que as mudanças sempre sobrevêm às pesquisas.

Nesse sentido, declara-se ser a pesquisa a peça fundamental para a produção de um novo conhecimento. Isto significa, que toda pesquisa serve para modificar conceitos e então formar novas teorias, logo a confirmação desse fato conduz à lógica do aperfeiçoamento do professor de Matemática. Dessa maneira, as novas metodologias apresentarão ao novo professor um modelo didático funcional que torne o conhecimento matemático uma ação dinâmica do aluno com os conteúdos ao mesmo tempo em que o motivará a participar ativamente no processo de ensino. (CARVALHO, 1994).

Ao considerar isso, o professor de Matemática precisa ter conhecimento de que a aprendizagem significativa do aluno não irá depender apenas da sua habilidade técnica de conduzir os assuntos, nesse processo será essencial que sua prática também envolva componentes facilitadores da aprendizagem. Em vista disso, quanto à questão das práticas lúdicas contribuírem para o ensino e aprendizagem da Matemática apresentam-se os resultados na Tabela 3.

Tabela 3 – Quanto às práticas lúdicas terem contribuído para o ensino e aprendizagem da Matemática.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	13	92,8
Não	1	7,2
Muito pouco	-	-
TOTAL	14	100

Fonte: Pesquisa direta, 2015.

De acordo com a tabela para 92,8% dos sujeitos as práticas lúdicas têm favorecido a qualidade na aprendizagem do conhecimento matemático, em contrapartida 7,2% não considerou essa prática ter relevância significativa nesse processo. Sobre essa posição analisa-se que, embora a atitude da maioria dos sujeitos seja positiva quanto ao desenvolvimento de práticas lúdicas no ensino da Matemática ainda existe muita resistência quanto à utilização desse método durante a aula. Isto porque “as abordagens lúdicas ainda desconcentram muitos profissionais, que não sabem bem como apoiar dessa maneira a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.” (MOYLES, 2010, p.13).

Para tanto, os jogos matemáticos requerem do professor um planejamento adequado cujos objetivos precisam ser condicionados aos conteúdos. Por vezes, essa questão dificulta a utilização do método, pois nem sempre a formação acadêmica do professor contemplou o lúdico como elemento curricular que forneceria ao docente o alicerce de uma capacidade intelectual em conduzir o método no universo dos conteúdos escolares. Assim, o professor de Matemática que ao usar os jogos para ensinar ganhará qualidade no seu ensino e aprenderá a inovar a sua prática todo dia. (SANTOS, 2011).

Portanto, afirma-se que a formação docente num aspecto lúdico só reforça a ideia de que a aprendizagem Matemática numa abordagem lúdica pode ser adquiri-

da de forma prazerosa e apesar de ser a ludicidade uma característica da Educação Infantil nada impede a aplicação de jogos nos demais níveis da Educação Básica. Desse modo, “a prática docente é reflexo da formação do indivíduo. Por isso quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas nos currículos acadêmicos, mais preparado o educador estará para trabalhar com a criança.” (SANTOS, 2011, p.12).

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu analisar as metodologias inovadoras no ensino da Matemática, para isso, considerou-se caracterizar as práticas de ensino dos professores e identificar quais dificuldades são encontradas durante esse processo. Assim, desenvolveu-se a compreensão reflexiva de que o professor ao analisar a sua prática deve conduzir a aprendizagem do aluno de forma dinâmica e contextualizada aos conceitos práticos do dia a dia.

4 – REFERÊNCIAS

BITENCOURT, K. F. **Educação matemática por projetos na escola: prática pedagógica e formação de professores.** – Curitiba: Certa Editorial, 2010.

CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova didática.** – 23. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino da matemática.** -2. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1994.

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

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** -5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio.** – Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIS, L. C. **Ensinar e aprender Matemática.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, S.M. P. dos. **O lúdico na formação do educador.** 9.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA FORMATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES

NÍVEA MARIA COELHO BARBOSA DE ALMEIDA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : O OLHAR DOS DISCENTES

Antônio Jorge Paraense da Paixão

Prof. Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará / Universidade do Estado do Pará

Josiane Costa Almeida

Pedagoga, especialização em Psicopedagogia e Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará

RESUMO

O trabalho apresenta elementos da Pedagogia da Alternância e suas concepções metodológicas e pedagógicas, sobretudo da avaliação do ensino e aprendizagem. Esta pedagogia contribui para melhoria da qualidade de vida dos educandos, articulando o saber científico com o saber popular, onde seus instrumentos pedagógicos, baseiam-se em currículos que interferem na realidade social, na interdisciplinaridade e na formação dos educandos. A pesquisa objetivou diagnosticar a Pedagogia da Alternância no IFPA – Campus Castanhal e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na 3ª série do Ensino Médio - PROEJA Agroextrativista. As análises mostraram que os instrumentos de avaliação não consideram a realidade dos jovens agricultores, portanto, apresentaremos um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem, que possibilitará ao docente auxiliar os estudantes em sua trajetória de vida levando em consideração suas experiências e interesses.

Palavras-chave: PROEJA. Técnico Integrado. Pedagogia da Alternância. Avaliação do ensino e aprendizagem.

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal desde 1921 até os dias atuais sofreu transformações no que se refere ao processo de formação dos educandos. As mudanças vivenciadas através da implementação dos modelos de educação profissional na área Agropecuária contribuíram significativamente para o desenvolvimento agrário da região Amazônica.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos foi implementado para atender ao Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens

e Adultos - PROEJA. Essa modalidade de educação é destinada aos sujeitos do campo (meio rural) e da cidade (região urbana), os quais não tiveram acesso, ou não puderam dar continuidade aos estudos. (PPC, 2013).

O percurso formativo do PROEJA se organiza através da Pedagogia da Alternância que se constitui numa inovação pedagógica para a formação de jovens agricultores por meio da alternância de tempos, espaços e atividades educativas através das etapas: tempo escola e tempo comunidade; organização metodológica que visa à prática interdisciplinar; visita as comunidades; troca de experiência; seminário ou socialização da pesquisa organizada no tempo comunidade, avaliação da aprendizagem. Portanto, elegemos como foco da nossa pesquisa o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, avaliação esta que incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação.

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo diagnosticar a Pedagogia da Alternância no IFPA – Campus Castanhal e as metodologias avaliativas do processo de ensino e aprendizagem na 3ª série do Ensino Médio, denominada PROEJA Agroextrativista. E, após as análises dos dados da pesquisa realizada com os professores e estudantes sobre os tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem e, se os mesmos consideram as experiências e vivências desses estudantes, iremos apresentar um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA.

A pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, nos moldes como a conhecemos, iniciou em 1935 na França no momento em que um pai, Jean Peyrat, membro do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, se inquieta com a insatisfação do seu filho, Yves de não querer mais continuar seus estudos, posto que a educação se distanciava da realidade do meio rural. Foi então que Peyrat reúne um pequeno grupo de agricultores e os mesmos empenham-se em buscar uma solução educacional que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (QUEIROZ, 2006).

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância, de acordo com Queiroz (2006), foi introduzida em 1969, no Espírito Santo, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta – ES, o qual fundou as Escolas Familiares Agrícolas (EFA) que se expandiram pelo Brasil e se configuram como espaços facilitadores da aprendizagem.

Essa metodologia de educação contribui na formação integral do jovem, partindo de sua convivência do dia a dia com sua família e sua comunidade, valorizando suas tradições e culturas para depois partir para os conhecimentos acadêmicos. Desta forma, a avaliação faz parte da organização curricular dessa metodologia e também faz parte de qualquer processo de aprendizagem.

Nesse sentido, esse regime de alternância é organizado para cumprir um processo educacional que se dá em dois momentos, que é o Tempo Escola e o Tempo Comunidade e a participação dos sujeitos nesses dois tempos, deve ter como base a ação-reflexão-ação voltada para transformar a realidade que estão inseridos, pois o Tempo Escola é o espaço de socializar saberes, aprofundar novos conhecimentos, refletir sobre as práticas educativas, enquanto que o Tempo Comunidade possibilita a construção de diagnóstico da realidade, é o espaço de pesquisa e de estudo que propicia o estreitamento da relação teoria-prática.

Após esses dois momentos de TE e TC os estudantes apresentam suas pesquisas através de **seminário ou socialização que, segundo** Gimonet (2007), é uma atividade psicossocial, onde possibilita uma relação de troca, de partilha, de cooperação, de compreensão, de tolerância, de respeito, de aceitar as diferenças, de oportunizar a cada um dizer, escutar.

A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

Nos relatos de Luckesi (2011), na história da avaliação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases, editada em 1996, representa um avanço, que inclui a avaliação como um permanente processo de crescimento integral do educando entre a aprendizagem e o ensino.

Diante desse novo cenário de educação, que vem se transformando, imperioso discutir as concepções de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Percorrendo os diversos autores, pode-se afirmar que as concepções de avaliação podem ser assim classificadas: Concepção Classificatória (somativa), Concepção Formativa (processual) e Concepção Diagnóstica (emancipatória).

Hoffmann (2014) assegura que a avaliação classificatória ainda predomina em muitas escolas, objetivando somar os resultados ao final do processo, sua finalidade não é acompanhar a evolução do estudante, não é replanejar a ação educativa, não é oferecer melhores oportunidades de aprendizagem.

A avaliação formativa é denominada de avaliação como investigação, que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e que tem por objetivo encontrar os meios para sanar as carências da aprendizagem identificadas nos estudantes (LUCKESI, 2011).

A concepção diagnóstica é dinâmica e retrata a qualidade da realidade, tendo seu ponto de interesse os seus dados empíricos, pois para Luckesi (2011, p. 198), “o ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes”.

Segundo o PPC-PROEJA do IFPA, Campus Castanhal (2013, p. 87) o “processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando”.

Percurso da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida através de abordagem qualitativa, pesquisa ação, questionários e entrevistas por meio de técnicas de grupo focal, metodologia esta, que reuniu os sujeitos com características e experiências comuns e, a partir daí, elaborarmos e apresentarmos um produto que é uma proposta de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA.

A técnica do grupo focal foi realizada com um grupo de estudantes oriundos da Região do Marajó – municípios de Portel e Currealinho, que no âmbito das abordagens qualitativas, esses sujeitos, pela característica do curso, já possuem uma liberdade de se expressar e de interagir com facilidade, que de certa forma favoreceu nossa pesquisa.

Observa-se que os estudantes entrevistados destacam a importância do Programa para suas vidas, não apenas no que tange ao acesso do ensino e da educação, mas, sobretudo, da possibilidade que os mesmos têm de passarem um período alternado na sua comunidade, em seus espaços de vivências com suas famílias.

A Pedagogia da Alternância contribui muito, tem muita vantagem, a gente veio de longe e a gente que mora no interior não tem muita oportunidade de estudar e estamos tendo isso agora. A gente passa um mês aqui e um mês no TC e isso é bom porque a gente fica um tempo com a família na comunidade e aqui fazemos as matérias e quando a gente vai pra lá não ficamos sem fazer nada, os professores passam atividade para fazer lá e a vantagem disso é que não ficamos longe da família (Grupo de estudantes).

Os estudantes compartilham da mesma percepção de que o regime de alternância é um elemento essencial que proporciona ao estudante agricultor, o acesso à escola sem abandonar o trabalho produtivo, sendo esta uma das metodologias que mais se aproxima da sua realidade e necessidade.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem que os professores aplicam e se em algum momento, desse processo, são considerados os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, muitos deles disseram o seguinte:

A maioria dos nossos professores não diferenciam a metodologia das turmas normais com a nossa turma e acabam trabalhando a mesma coisa, somente alguns procuram trabalhar um pouco em cima da nossa realidade, poucos procuram saber como nós vivemos e daí busca aproximar a metodologia da realidade e isso anima a gente (Grupo de estudantes).

Contudo, vale ressaltar, que a valorização do saber empírico, da cultura e da realidade dos estudantes ainda fica muito a desejar, percebemos isto quando os mesmos disseram que:

Essa relação entre a teoria e a prática é importante para nós e muita atividade que a gente faz aqui contribui sim para quando a gente vai para a comunidade, mas ainda há professores que não entendem a nossa realidade, que vivemos numa realidade diferente daqui, somos agricultores de região ribeirinha de terra firme e várzea, e algumas práticas se dão só na região de várzea, e outras só de terra firme. No município tem muitas diversidades que poderíamos apro-

fundar nas aulas, mas em sala de aula essa nossa realidade não é levada muito em consideração (Grupo de estudantes).

Apresentaremos a seguir, a Ficha de acompanhamento ou avaliação da atividade de Socialização ou Seminário, que é uma técnica das mais comuns, que segundo Masetto (2003, p. 120), ela “[...] é riquíssima de aprendizagem que permite o aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias [...]”. O seminário é vida nova, ideias novas que permite produzir conhecimento em equipe envolvendo também o professor, pois o mesmo irá mediar o debate no momento da apresentação, inclusive garantindo e incentivando a participação de todos, onde professor e estudante buscam repassar as expectativas e necessidades da turma em geral, de forma que todos possam trocar experiências para que a aprendizagem seja efetivada.

Conclusão

A pesquisa realizada sobre a Pedagogia da Alternância e o processo de avaliação do ensino e aprendizagem para o PROEJA, nos proporcionou conhecer e ampliar nossa compreensão a respeito da essência desse ramo de ensino que é a proposta da Pedagogia da Alternância, metodologia esta de educação voltada para beneficiar os jovens filhos e filhas de agricultores.

Para isso, a Pedagogia da Alternância propõe um trabalho pedagógico que contribui para o processo de ensino e aprendizagem baseados na realidade e experiências dos educandos com o intuito de fortalecer a agricultura familiar. Portanto, observou-se a partir da reflexão desta pesquisa, que as ações pedagógicas, em especial a avaliação da aprendizagem, necessitam serem mais compreendidas e elaboradas pelos professores que possuem um papel fundamental em operacionalizar metodologicamente o processo de ensino e aprendizagem mediante esse contexto inovador da Pedagogia da Alternância.

A educação do campo no que tange as discussões políticas possui um percurso bem consolidado e isso se deve aos inúmeros teóricos que se debruçam sobre a mesma, no entanto no que tange aos aspectos pedagógicos do cotidiano de sala de aula, a referida modalidade ainda precisa avançar, pois ainda estamos adotando os modelos urbanos de fazer educação nas escolas que adotam a referida modalidade.

A temática da avaliação da aprendizagem precisa ser mais discutida e revisitada no âmbito da Educação do campo, pois ela é um componente capaz de

possibilitar aos professores e discentes a retomada ou a permanência de ações ou de temas estudados.

O trabalho demonstrou que a avaliação não pode ser descartada, mas que o atual modelo não contempla plenamente a modalidade educação do campo, principalmente porque o modelo atual desconhece os saberes e práticas desenvolvidas pelos sujeitos protagonistas que são atendidos por sistemas e escolas que olham pra essa modalidade como uma proposta capaz de modificar a paisagem das escolas do campo.

Referências:

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**; tradução de Thierry de Burghgrave. – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. – (Coleção Aideda – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtiva - 44ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** – 19ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

IFPA – **PPC** -PLANO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA E ENFOQUE AGROECOLÓGICO. Castanhal, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância – Construindo a Educação do Campo**. Editora Universa, Goiânia, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo** – 8ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.



**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA
ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS
ALUNOS DE PEDAGOGIA/ PARFOR DA UFPA**

SELMA COSTA PENA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA/ PARFOR DA UFPA.¹

PENA, Selma. C.²

Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O artigo descreve uma experiência de formação, ocorrida nas disciplinas Teoria e Prática da Alfabetização e Fundamentos teóricos e metodológicos de Português, no curso de Pedagogia da UFPA, com alunos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) que atuam em vinte escolas públicas, dos anos iniciais no Estado Pará. Teve como objetivo discutir a leitura como objeto de ensino, a partir da reflexão sobre a relação pessoal e profissional que cada professor possui com a leitura em sua vida. Conclui-se que estudar a leitura em sua dupla face – aprendizagem e ensino- favorece a construção de uma prática alfabetizadora mais qualificada, pois coloca o professor como investigador de aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler de forma mais geral, dando ênfase à história dos leitores e à relação entre essa história e as práticas instituídas de leitura, em especial as desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Formação inicial. PARFOR. Avaliação diagnóstica. Leitura e escrita

INTRODUÇÃO

Esta experiência vem sendo desenvolvida desde o ano de 2012, com cinco turmas de alunos do Parfor³, da Universidade Federal do Pará. Vincula-se a um projeto mais amplo do Instituto de Ciências da Educação- ICED, aprovado no Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – PROINT, intitulado “O novo currículo do curso de Pedagogia a centralidade da integração como

1 Trabalho articulado a projeto de ensino, pesquisa e extensão- PROINT, intitulado “O novo currículo do curso de Pedagogia a centralidade da integração como problemática epistemológica e prática de seu projeto educativo”

2 Docente da UFPA. Graduada em Letras. Doutorado em Educação

3 .Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. No Pará, do total de 30 mil vagas ofertadas em todo o Estado pelo Parfor, a UFPA tem a meta de formar cerca de 15 mil desses docentes.

problemática epistemológica e prática de seu projeto educativo”, que tem como objetivo geral favorecer a consolidação da proposta político pedagógica do Curso de Pedagogia por meio do desenvolvimento de ações no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

É meu interesse, como membro do grupo de professores que atuam no PROINT, pensar a leitura e a escrita de forma mais específica, vinculada ao campo das práticas pedagógicas, de seu ensino na escola e do compromisso dos alunos de Pedagogia, que já atuam nos anos iniciais, nesse investimento. A porta de entrada apresentada neste artigo será a discussão com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor, acerca dos processos de alfabetização de alunos dos anos iniciais por meio do trabalho com a avaliação diagnóstica.

SOBRE A INQUIETAÇÃO INICIAL

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA tem como foco principal a docência nos anos iniciais. As disciplinas Teoria e Prática da Alfabetização e Fundamentos teóricos e metodológicos de Português centram suas atenções na formação leitora dessas crianças.

Ao realizar diagnósticos iniciais com as turmas de Pedagogia acerca de suas histórias de leitura; dos conhecimentos que um professor alfabetizador tem que ter para alfabetizar e de suas percepções diante dos problemas apresentados em textos espontâneos de crianças dos anos iniciais, percebi que os alunos de Pedagogia não dão ainda a atenção devida ao fato de que alfabetizar deixa de ser apenas a apropriação de um código de forma mecânica, mas que esta perpassa esse conceito, necessitando, então, para sua concretização, acontecer simultâneo ao processo de letramento e mais ainda: que para alfabetizar crianças são necessários conhecimentos específicos, fundamentais a qualquer professor alfabetizador. Dessa forma, se tornou nosso desafio aprender como se pode alfabetizar crianças para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada.

DESENVOLVIMENTO

1. Histórias de leitura e de leitores: nossa primeira decisão foi transformar a sala de aula em espaços em que os alunos-professores⁴ experienciassem práticas de leitura e de escrita, colocando a leitura em sua via dupla- a de aprendizagem e de ensino. Aqui os alunos do Parfor contaram, por escrito, suas histórias de leitura; ampliaram e aprofundaram o debate acerca desse tema, apresentando-o como outra possibilidade de interrogar esta prática para além do eixo contrastivo leitura X não-leitura. Por meio da leitura de Chartier (1990) entre outros, encontramos elementos que ampliavam nossa compreensão sobre as histórias de leitura dos professores. Alguns elementos se destacaram, pelo aspecto singular que imprimiam na constituição leitora dos professores, entre os quais:- O lugar e a importância que os suportes de leitura, quando presentes, ocupavam na família e na escola; as cenas de leitura em torno dos objetos com livros/jornais/revistas/outras objetos de leitura; as representações de leitura advindas dessas práticas. Isso foi essencial para que os alunos-professores pudessem repensar suas práticas de ensino com as crianças. **2.A avaliação diagnóstica: “com a lupa nas mãos” diante dos textos das crianças:** a partir das discussões e leituras sobre suas formações leitoras, os alunos-professores entraram em contato com a produção textual das crianças. Se antes o olhar voltava-se apenas ao “erro”, agora ele passa a ser primeiramente ao acerto, aos avanços que a criança tem ao escrever. A ideia era a de acompanhar de forma qualificada e fundamentada os processos de escrita das crianças, descrever e compreender as ocorrências, analisando-as. Por certo essa foi outra mudança de paradigma, pois os alunos puderam romper com a célebre frase “na prática a teoria é outra” já que agora se dispunham a identificar as teorias que orientavam seu trabalho. As leituras de Cabral (2003), Soares (1998), Batista (2007), entre tantos estudiosos foram fundamentais nesse aprendizado.

Nossa opção foi realizar avaliações diagnósticas com as crianças. O objetivo era levantar dados relevantes do processo de escrita das crianças por meio de instrumentos que expressassem como cada criança se encontrava. Dessa forma foi

4 Chamarei os graduandos de alunos-professores, pois todos são vinculados profissionalmente ao ensino público estadual e ou municipal.

possível discriminar e caracterizar as possíveis causas das dificuldades apresentadas pelos alunos. Construímos em sala, diferentes instrumentos avaliativos que foram usados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. No total foram mais de vinte escolas que passaram por esse processo, tendo aproximadamente trezentos textos como *corpus* do trabalho.

Tomamos como exemplo para este relato, o tratamento dado a um dos textos⁵:

- 1) Este texto é de uma criança, com idade de 10 anos, cursando o primeiro ano. A criança reescreveu a cantiga de roda que havia sido trabalhada na turma.

<p>“Ci éça roa Foci menmia Êo mādava ladrilia com Pédrinmias dê briliamtiS para ó meu amor pasA éça roa teni um boSce Cê ci Hāma çolidano dentro ele mora om angO Ce R o b o meo cora- çamo”</p>	<p>SE ESSA RUA FOSSE MINHA EU MANDAVA LADRILHAR COM PEDRINHAS DE BRILHANTES PARA O MEU AMOR PASSAR ESSA RUA TEM UM BOSQUE QUE SE CHAMA SOLIDÃO DENTRO DELE MORA UM ANJO QUE ROUBOU MEU CORAÇÃO</p>
--	--

A partir desse texto elegemos os dois critérios que seguem para análise sobre questões específicas de alfabetização:

O que sabe esta criança?: a estrutura composicional do gênero; a distinção entre letras e outras formas gráficas; a categorização gráfica e funcional de algumas letras nas palavras; formar sílabas canônicas (consoante+vogal); formar algumas sílabas complexas ou não canônicas: (dentro, ladrilia...); escrever palavras com sequências diferentes de letras; sabe também segmentar algumas palavras. **E O que a criança ainda precisa saber?** Segmentar totalmente as palavras; que um fonema pode ser representado por mais de um grafema (*pasa, bosce...*); e que uma mesma letra pode estar relacionada com diferentes sons (*ci éça, çolidano...*); a nasalização das palavras (*mādava*); precisa saber que há diferentes sinais gráficos para representar o som nasal, dependendo da determinação contextual. O Aluno em questão “erra” a colocação dos acentos,

talvez porque confunda com a semelhança ortográfica de palavras com ou sem acento como é o caso de : ê/e (êça, êo, ò, meu, dê).

Após o diagnóstico, planejamos as atividades seguindo objetivos que articulassem atividades de oralidade, leitura, análise linguística e escrita. Pelo limite desse artigo destacaremos apenas uma atividade sobre **Apropriação do sistema de escrita**, lembrando que todas as dificuldades reconhecidas no diagnóstico foram trabalhadas detalhadamente. Optamos por pesquisar as atividades em livros didáticos, lugar em que foi possível fazer a crítica e reconstrução de algumas atividades. Destacamos aqui uma atividade sobre regularidade ortográfica.

Comumente colocada nos livros sob a forma de repetição para o aprendizado de uma regra, essa atividade foi transformada pelos alunos- professores em uma reflexão sobre a língua, em que as crianças poderiam construir a regra com a ajuda do professor. Cito um exemplo de atividade para a descoberta da determinação contextual no emprego na letra , <m>: final, antes de <p> e :

1- Leia as palavras abaixo:

- a) Canto, banco, linda, tango, ponte
- b) Tempo, samba , campo, bambu, tambor.
- c) Qual é a letra que se repete em todas as palavras do conjunto A? Marque essa letra. E no conjunto B? Marque essa letra.
- d) A letra **N**, no conjunto A aparece antes da quais letras? Anote.
- e) E a letra **M**? Anote.
- f) O que você percebe? Que usamos a letra **M** antes de -----
- g) Em que conjunto você colocaria as palavras marcadas no seguinte texto:

“O menino **tenta limpar** a **tinta** que sujou a **rampa**.”

Atividade simples, mas reflexiva, em que alunos-professores teorizaram e materializaram suas apreensões por meio das elaborações de diversas atividades.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido tem sido extremamente bem aceito pelos alunos do curso de Pedagogia/Parfor, da UFPA. A partir dessa experiência algumas aprendizagens se evidenciam como conclusões. A primeira delas refere-se ao estudo da história da leitura dos professores como força motriz para que se repense o ensino da leitura na escola. Sabemos que ao entrar na sala de aula para cumprir seu papel e ocupar seu lugar social, o professor recontextualiza os saberes e os discursos de sua instituição e de seu meio histórico-social e ideológico. Dentro da sala de aula sua enunciação não é somente individual. Representa e reflete um “nó”, uma rede de discursos construídos através das formações imaginárias e discursivas da sociedade, da escola para qual trabalha e dos pais que esperam de sua pessoa o resultado positivo que acreditam ser o mais conveniente para seus filhos. Essa “herança” gera diferentes formas de conceber e trabalhar com a leitura na escola. Entrando em contato, por meio memorialístico, com suas trajetórias de leitura, com seus processos de *aprendizagem*, os alunos-professores puderam repensar suas formas de *ensino* da leitura com as crianças.

A segunda aprendizagem que tiramos dessa experiência é a importância da avaliação diagnóstica como ponto de partida para a mudança de postura dos professores diante dos textos das crianças. Esse diagnóstico permitiu, entre outras coisas: a elaboração de diferentes projetos de leitura e escrita com diversificados gêneros textuais, articulando processos de letramento e de alfabetização; avaliação e acompanhamento dos avanços e das dificuldades das crianças apontando algumas definições de parcerias de trabalho entre os alunos, clarificando qual o grau de conhecimento que um aluno possuía antes de ser iniciado no processo de ensino-aprendizagem da escrita, possibilitando ao professor que conhecesse as hipóteses, os interesses e as necessidades de cada criança. O que interessou **não** foram as “imperfeições” contidas nos textos das crianças, **mas a riqueza do processo de construção que teciam a cada nova descoberta.**

Quanto a mim como professora formadora, tenho a clareza de que o conhecimento que produzimos em nossas ações, sejam elas de pesquisa, ensino ou extensão é sempre interessado e influenciado por fatores de diferentes ordens. Isso não significa dizer que o que apresento neste artigo não seja um conhecimento confiável, mas significa explicitar que as ideias que lanço aqui são as *minhas* formas de apreensão (entre tantas outras) e interpretação do real. E assim como os “dados”

aqui apresentados são parciais, flexíveis e contingentes, assim também o são as minhas teorizações. Com isso me arrisco a perder a possibilidade de ser uma pesquisadora *expert* sobre o tema aqui proposto, mas ganho a chance de dizer por que quero saber o que estou procurando, as respostas possíveis, as lacunas deixadas, as formas pelas quais fui capturada e escolhida por determinadas formas de dizer o que estou dizendo.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1990.

LEONOR, Cabral. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto. 2003.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação.

PRO-LETRAMENTO. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.



ESCOLA: ESPAÇO DE REFLEXÕES E SUSTENTABILIDADE

ADRIANA RIBEIRO DE SANTANA SAMPAIO
LIDYANE SILVA GOMES
KARLA MAMEDE TOMAZ MIRANDA

ESCOLA: ESPAÇO DE REFLEXÕES E SUSTENTABILIDADE*

Adriana Ribeiro de Santana Sampaio⁽¹⁾

Mestre em Educação

Lidyane Silva Gomes⁽²⁾

Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional

Karla Mamede Tomaz Miranda⁽³⁾

Mestre em Educação

Faculdade Pitágoras do Maranhão-www.pitagoras.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo analisar a função social da escola como espaço que busca o desenvolvimento sustentável através de suas práticas. Dessa forma, o presente artigo, aborda questões relevantes como as diferentes formas de existência e seus reflexos na sociedade contemporânea, a escola com espaço de construção da sociedade, a discussão da temática no plano político e a necessidade do processo de humanização das relações. Contempla por fim, a importância do processo de conscientização do homem e mudança radical entre o mesmo e a natureza, tendo a escola um suporte para tal mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Cultura, Cidadania, Sustentabilidade

1-INTRODUÇÃO

Como todos sabem, a educação veio ao longo da história da humanidade processando-se das mais variadas formas, levando, é claro, em consideração aspectos que norteiam o entendimento de cada povo sobre o que ela seja e como deve processar-se, que aspectos devem ser evidenciados e quais devem ser descartados. Isso faz dela diferente em cada lugar e em cada contexto histórico pois apresenta inúmeras indagações filosóficas e políticas, quer seja para a contribuição de pessoas livres, capazes de articular seu próprio caminho, quer seja para a subjugação ou dominação – imposição de valores e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

No Brasil não foi diferente. Embora saibamos que a educação pode servir a vários fins dependendo do que objetiva-se com ela, podemos, sem dúvida, afirmar que quando bem intencionada, a mesma exige um grande empreendimento que envolve várias etapas e muitos ingredientes para sua realização com excelência. Entre esses ingredientes figuram a realidade e os desejos individuais e coletivos.

Quando nos reportamos a interesses coletivos torna-se evidente lembrar de

aspectos culturais, tal a sua magnitude, visto que a mesma (cultura) é responsável por perpassar tudo que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (políticos, econômicos e sociais). Isso implica em mudanças no cenário educacional visto que a escola passa a ser arena privilegiada de diferentes choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões.

Uma delas perpassa a necessidade de adoção de uma visão – e consequentemente prática – mais crítica, delineada pelo entendimento do meio ambiente como bem comum para a produção de condições dignas para todas as pessoas sem que seja destruída a base natural e o respeito à diversidade cultural, pressupostos para uma sociedade sustentável.

Tudo isto será possível à medida que entendermos a necessidade de mudar práticas imediatas arrogadas no ter. E isto requer mudanças individuais e coletivas que impactam tanto nas práticas cotidianas, como também na função social da escola, visto que esta objetiva dar respostas sociais para o cumprimento de seu papel político e na contribuição de ações pelas quais formamos nossas individualidades e que precisam de rupturas com os padrões atuais de sociedade.

Dentro deste contexto, abordaremos o papel da escola como auxiliadora na construção de um mundo mais justo e sustentável.

2-ESCOLA E SUSTENTABILIDADE

Uma, dentre as várias missões da escola, está em possibilitar a todos os seres humanos meios de entender as formas de sua existência (social, política ou econômica), que lhes dêem suporte para assimilar que a história é um movimento real e incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociedade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, relações políticas, relações de trabalho, instituições religiosas, tipos de educação, costumes, linguagens...). Além de tudo isto, é função social da escola também, possibilitar ao homem que compreenda sua relação com a natureza e como esta irá impactar nas vidas coletivas.

Porém, vale lembrar que nem sempre foi assim, Demo (2010) afirma que durante muitos anos, devido a lógica do sistema capitalista, muitos foram privados do acesso a uma educação de qualidade, aquela que permite ao homem recriar-se e dar novos rumos a seu destino. Na verdade, ele acredita que seja necessário haver alterações nas condições materiais que geram as desigualdades econômicas do país para que se possa pensar em educação de qualidade e igual para todos. Isso porque nessa forma de organização social os interesses das camadas são distintos e as camadas privilegiadas sempre tentarão passar a ideia de naturalidade dos fatos, tentando convencer os desfavorecidos financeiramente que não vale a pena lutar por mudanças, principalmente se as mesmas norteam a aquisição do saber.

Não temos como negar que, à medida em que as sociedades foram se tor-

nando mais complexas os interesses das classes foram sendo alterados, não satisfazendo mais os valores das comunidades primitivas voltado para o coletivo e a admiração do que era possível receber e elaborar, altera-se também a função da escola e a forma de relacionamento entre as pessoas e o próprio meio. O homem não mais se humaniza nas relações em que estabelece, pois agora vira fator de produção uma vez que vende sua força de trabalho.

Modificados todos esses processos, passam a ser instauradas leis que regem toda a convivência humana com os demais grupos e estas vão se solidificando, delineando assim uma nova ordem social. Porém, dentro desse novo contexto, têm-se um espaço também pensado pelo homem e que só tem razão de ser se este cumpre com a sua função social, refirimo-nos à escola, que nas sociedades modernas passaram a agrupar responsabilidades maiores tendo em vista a necessidade de formação do ser historicamente crítico que possa a ser capaz de construir, como diria Demo (1995, p. 1): “[...] história própria e coletivamente organizada”.

No tocante à Constituição Federal, temos no Artigo 225 que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto, fica claro que a escola, espaço que colabora para a construção da sociedade, também precisa adaptar-se à essa nova exigência, pois como é sabido por todos a educação ambiental apresenta-se como um importante mecanismo para se alcançar o que reza a constituição. Isso sem falar que, segundo o PCN, mais de 170 países foram representados por cidadãos na Conferência Internacional Rio/92 (BRASIL, 1998), e lá assinou-se

[...] tratados nos quais se reconhece o papel central da educação para a ‘construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado’, o que requer ‘responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário’. E é isso o que se espera da Educação Ambiental no Brasil. (BRASIL, 1998).

Portanto, não pode a escola, muito menos o professor, deixar despercebido essas questões. A escola precisa estar presente na construção e desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo, possibilitando oferecer à comunidade interna e externa uma ampla gama de projetos e serviços, para, assim, atingir seus princípios básicos, por meio de uma prática baseada na ética e na cidadania ambiental. Esse é o passo inicial para o entendimento e enfrentamento das consequências de vários séculos sobre um agir impensado em relação ao futuro da humanidade. Só

assim perceberemos como a atividade humana modifica radicalmente a configuração da camada natural das terras do mundo.

A destruição indiscriminada de florestas e zonas verdes, pastagens e a gestão inadequada das terras agrícolas conduziram à degradação de grandes extensões de terra. Essa degradação acarreta não só a destruição do ambiente físico, mas também de certas culturas e até mesmo de povos inteiros, visto que a diversidade biológica, social e cultural representa a riqueza da terra e a garantia de sua perenidade.

Este entendimento e conscientização podem ocorrer de diversas maneiras, uma delas é através de programas e currículos escolares em que a temática da educação para o desenvolvimento sustentável seja tratada de modo transversal nas várias matérias e níveis de aprendizagem. Isto é fundamental que ocorra, pois nossos alunos precisam saber que a poluição é consequência do modo de produção e vida da população, mais do que do seu número.

A Constituição Federal, ao consagrar o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito do cidadão estabelece vínculo entre qualidade ambiental e cidadania. Para garantir a efetividade deste direito, a carta magna determina como uma das obrigações do poder público a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública.

Isto é um ato político, baseado em valores para a transformação social. Essa conscientização é valiosa e deve tratar questões como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna. É desejável que lembremo-nos da necessidade de viver em um mundo diferente, transformador, harmônico e equitativo.

Não podemos esquecer também, que os problemas urbanos relacionam-se aos problemas ambientais básicos vivenciados pelo povo brasileiro. Nossas cidades encontram-se no centro da problemática ambiental, igualmente articulada ao quadro da exclusão social.

O crescimento desordenado de algumas cidades e a ausência de uma política habitacional nos dá como resposta a ocupação de áreas ambientais frágeis como: beira de córregos, encostas íngremes, várzeas inundáveis e áreas de proteção dos mananciais; tudo isso constitui a única alternativa de moradia para os excluídos do mercado residencial formal.

Torna-se, portanto necessário, segundo Loureiro (2012), que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento, pois sem esta condição, não se consegue resolver os crescentes e complexos problemas ambientais.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto que a escola apresenta-se como a instituição responsável pela educação formal dos homens, tendo sido por eles escolhida, condicionada e, sendo estes, seus atores principais. Tanto o tempo histórico vivido pelos homens como fatores socioeconômicos determinam a função desta instituição que carrega consigo a responsabilidade de educar. E, não podendo determinar todos os seus rumos sozinha, enfrenta o desafio de superar a cada momento político/histórico as demandas que este momento traz consigo.

As escolas devem buscar desenvolver um posicionamento crítico em seus alunos no que tange os aspectos ambientais, ter autonomia didática e administrativa e congregar um corpo docente que entenda sobre os limites da renovabilidade dos recursos naturais de forma satisfatória. Exercer atividade docente em escolas exige do professor um caráter pesquisador que questiona o seu próprio pensamento e sua prática, age reflexivamente, toma decisões coerentes e respeita a diversidade.

Para que isto se realize, importante se faz acreditar na escola. Sabemos que ela não é a única instância responsável por tamanha mudança, porém, apresenta-se como importante aliada na construção de um mundo menos injusto e ecologicamente equilibrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas 87 Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 436p.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995

_____. **Saber, pensar é questionar**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.



ESCOLA DE PAIS: (RE) INVENTANDO O ADULTO EM PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

DANIELE DOROTÉIA ROCHA DA SILVA DE LIMA
MARIA DE JESUS PANTOJA AQUIME

**ESCOLA DE PAIS: (RE)INVENTANDO O ADULTO EM PROCESSOS
FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹**

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

SEMEC/Belém-PA e UFPA

danieledoroteia@gmail.com

Maria de Jesus Pantoja Áquime

SEMEC/Belém-PA

j.aquime@yahoo.com.br

**ESCOLA DE PAIS: (RE)INVENTANDO O ADULTO EM PROCESSOS
FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

Pedagoga, Doutora em Educação em Ciências e Matemática

SEMEC/Belém-PA e UFPA

Maria de Jesus Pantoja Áquime

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil

SEMEC/Belém-PA

O compromisso de elaborarmos processos formativos que envolvessem além dos bebês, as suas famílias, nos desafiou a desencadearmos um movimento dialógico, no contexto de uma Ciranda Formativa com a comunidade, a partir da contação de histórias. Assim, partindo do olhar atento junto aos interesses das crianças criamos um ambiente pedagógico aconchegante, propício a diferentes interações, construído numa árvore ao fundo da UEI. A caneleira torna-se mágica ao passar a ter em sua composição arbórea o acréscimo de livros e brinquedos, pendurados com elásticos e fitas coloridas ao alcance dos bebês. No coletivo, aprendemos, em conexão com a Teoria-histórico-cultural, a construir e valorizar momentos lúdicos em ambientes acolhedores evidenciando práticas narrativas que articulam o cuidar e o educar conectados às experiências linguageiras infantis, respeitando o verdadeira tempo de aprender e se desenvolver brincando em interação com tudo que diz respeito à vida.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Famílias. Práticas-pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação da criança pequena vem adquirindo relevante importância no contexto educacional, principalmente ao ser organizada e pensada em instituições de educação infantil, uma vez que desafia-nos a compreender que este tempo e espaço pode incentivar e ampliar as experiências infantis. Deste modo, os profissionais desta 1ª etapa da Educação Básica voltam-se para a necessária reflexão sobre a importância do desenvolvimento integral das crianças.

Pensar em desenvolvimento integral desde a infância sugere-nos buscarmos compreender a formação humana a qual é imprescindível o incentivo a hábitos que levem as crianças a potencializarem suas diferentes linguagens a partir da imaginação, das emoções, criatividade e memória, apropriando-se da experiência humana, em seu contexto histórico-cultural.

Assim, entre ricas possibilidades nos enveredamos no universo das narrativas infantis com a contação de histórias, como uma linguagem capaz de intermediar, de forma significativa e prazerosa dimensões que contribuíssem com a linguagem oral das crianças num movimento dialético, ético, estético, bem como político ao incentivarmos o direito da criança a decidir e participar.

Por meio de instrumentos que auxiliem na contação de histórias contribuimos no desenvolvimento da linguagem oral dos bebês, já que a linguagem é uma habilidade construída socialmente, a qual a criança vai se apropriando desde o primeiro momento de sua vida. Junto aos bebês a troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores pode ser potencializada numa comunicação – emocional nos primeiros 12 meses de vida, chegando a atividade objetal (aproximadamente 2 e 3 anos) transferindo nesta fase o interesse pelo adulto ao objeto (MUKHINA, 1996).

DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência formativa aconteceu na Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro, fundada em 1988, situa-se no bairro do Marco pertencente ao município de Belém, está localizada no centro da região metropolitana. A unidade atende de forma diferenciada de outros espaços, pois recebe famílias de todos os bairros

da cidade e de outros municípios, atendendo crianças na faixa etária de seis meses a quatro anos no horário de 7h30min às 17h30min, período integral.

O entusiasmo/encanto das nossas crianças pelos livros, no momento de contação de histórias foi percebido por nós professoras. Sentimos a necessidade de trazer para sala de aula um instrumento pedagógico que valorizasse o prazer pela leitura, que a turma já apresentava, modificando as formas de contar as mesmas histórias, para além dos livrinhos infantis. Nessa perspectiva, consideramos fundamental proporcionar condições de ampliarmos as possibilidades infantis no uso da linguagem como instrumento de pensamento que ocorre de forma gradual, pois: “a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura” (VIGOTSKI, 1984, p.110).

Ao tomarmos consciência da importância da linguagem como ferramenta de nosso trabalho, bem como da literatura infantil e de instrumentos que promovam situações de aprendizagem significantes para o desencadeamento da oralidade infantil. Em nosso fazer docente, como mediadores, desafiamos os bebês a não somente ouvir histórias, mas como sujeitos históricos capaz de interagir com diferentes formas de expressão entre falas, gestos, dando-lhes condições de construir um processo significativo de sua expressão oral, desdobrando a um desenvolvimento pleno e de qualidade, pois segundo Oliveira (1988, p.9) “o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos de vida e antes mesmo da entrada da criança na escola”.

Ao aproximar e favorecer o contato dos bebês com instrumentos portadores do universo da literatura infantil, como livro, brinquedo, filmes contribui desde sua formação inicial no desenvolvimento do prazer por ouvir e interagir com histórias infantis.

Na busca por parcerias a fim de qualificar o trabalho com a comunicação oral dos bebês é imprescindível darmos atenção à forma como, nós adultos, nos comunicamos com eles, principalmente no contexto onde a maioria dos pais/responsáveis não tiveram acesso a oportunidades que os incentivem a contar histórias aos seus filhos, cabendo a nós educadores impulsionarmos, também os pais, a desenvolverem a prática de contação, ou seja, da experiência narrativa com seus bebês.

Desse modo, fomos movidas pelo intento de reinventar nossas práticas pedagógicas com os bebês, sistematizando experiências a partir de um movimento

narrativo capaz de favorecer nossos modos de ver, estar, sentir e interagir com as crianças, através de diferentes instrumentos que nos deram plenas possibilidades de práticas como, por exemplo, a elaboração e utilização de uma Ciranda Formativa com os pais e comunidade, a utilização da Amarelinha de Contação de História, além de construirmos um espaço pedagógico que denominamos Pé de Canela literário.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Nesta caminhada, estabeleceu-se que a formação continuada com a família poderia acontecer mediante diversas situações e deveria viabilizar aprendizagens (re)inventando a nós adultos para que fossemos capazes de principalmente *ampliar as experiências infantis com a linguagem oral a partir da narrativa de histórias; criar outras/novas possibilidades por meio de recursos didáticos para a contação de história; vivenciar processos que contribuam e incentivem a imaginação e a criatividade, despertando nas crianças e responsáveis o encantamento, a curiosidade, bem como o interesse pelo seu universo sociocultural.*

A educação promovida nos espaços de educação infantil, assim como nos demais espaços de educação formal e informal, não tem o propósito de querer dar conta sozinha do desenvolvimento pleno dos sujeitos, pois sabemos que esta formação depende de uma intercessão de saberes afeitos a diversos contextos de educação e seus respectivos grupos de incentivo, como foi possível observar nas narrativas construídas em nossa ciranda Formativa.

Entendemos, deste modo, sem tomar como regra, que qualquer arranjo familiar tem sempre o mesmo eixo central, isto é, uma complexa rede de investimentos afetivos tecida entre seus membros, uma vez que esse grupo é o espaço primário de partilha das relações de afeto e de humanização. É importante ressaltar, neste sentido, que não estamos nos referindo ao modelo tradicional de família (pai, mãe e filhos, constituídos por laços consanguíneos), mas sim aquele constituído pelo indivíduo (modelo monoparental), ou de várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (MIOTO et al., 2007).

Neste sentido, em nosso itinerário formativo é quase impossível não nos reportarmos às lembranças construídas junto aos nossos familiares, nessa busca pelas

memórias passadas. Geralmente, conduzimo-nos à família e parece que se dá assim em contextos diversos, como poeticamente narra Manoel de Barros em suas poesias, pois é a primeira estrutura social em nossa cultura com a qual temos contato. Concordamos com Dominicé, quando afirma que “o adulto constrói-se no material referencial familiar que herda” e, ainda, que “[...] as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou da construção da escolha da profissão (1988, p. 57)”.

O respeito e a valorização do sujeito são constantemente anunciados como valores a serem impressos em nossas ações formativas, considerando a complexidade da vida. Daí as práticas desenvolvidas por nós professoras junto com os bebês e suas famílias acompanhar um momento histórico da educação infantil, desejando-se e sendo necessárias outras novas posturas frente aos interesses e saberes infantil.

Com o olhar mais atento e curioso sobre nossos bebês observamos que a partir da multiplicidade de interações contínuas que traziam a dinâmica da heterogeneidade, bem como da divergência, aproximamo-nos de experiências infantis com bebês que aprofundaram a possibilidade do aprender nos interrogando sobre a própria vida dos bebês e seus familiares em seus diferentes tempos e espaços.

CONSIDERAÇÕES

As experiências vivenciadas com os bebês, portanto de vida, são expressas principalmente pelas marcas em seus modos de agir, que desde a mais tenra idade mostraram-nos que é possível valorizar a si próprio, ao outro e ao meio em que está inserido manifestando autonomia em seus processos de interação, onde foram potencializados em situações de aprendizagens o amor e o cuidado pela vida, bem como uma crescente curiosidade capaz de gerar processos cíclicos de desenvolvimento.

O incentivo à participação consciente e ativa dos responsáveis de crianças vinculadas a espaços de educação infantil é uma ação que vem sendo construída em nossa unidade, por considerarmos a importância e valor desta interação nos próprios percursos formativos de crianças tão pequenas. Partindo de orientações da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1935/2010; MELLO, 2009) vivenciamos momentos criativos, levando em consideração que sejam práticas bem planejadas

e prazerosas.

Assim, desde 2014 trilhamos ações institucionalizando um espaço formativo junto às famílias com a intenção de vivenciar com os adultos responsáveis por nossas crianças momentos capazes de potencializarem a reflexão sobre a infância, a criança e a educação infantil.

Ao longo de cada semestre organizamos entre duas a três formações que envolvessem desde vivências manuais e musicais à sombra de nossa Canela Literária aos processos sobre a corporeidade na infância, além disso, incluímos também discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste interim, os pais são convidados a compartilharem conosco e comunidade seus saberes e experiências de vida, fato que vem enriquecendo e empoderando os sujeitos, ao ampliarmos de modo dialógico e interativo os conhecimentos necessários a um processo intencionalmente pensado para qualificar os modos de ser e de estar neste período tão rico que é a infância.

Observamos que o sentimento de pertencimento da família em nosso espaço contribui significativamente no desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças, uma vez que se tornam cada vez mais parceiros, conscientes e ativos, desenvolvendo o potencial e as habilidades da criança, evidenciando ser um meio valioso das práticas educativas na educação infantil.

Aprendemos com esta experiência a não subestimar a capacidade dos bebês, e principalmente que trabalhar com estes pequeninos requer trabalhar em parceria com suas famílias. Aprendemos também que a experiência pode ser formadora conforme nos diz Josso (2004), pois é uma aprendizagem que articula o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que nos garante, de forma particular a cada um, a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. Por tanto, concordamos com Nóvoa (2000) quando diz que experiência não é fazer durante anos a fio a mesma coisa, e que só a reflexão sistematizada faz sentido. E foi este exercício que fez sentido para o nosso fazer docente junto aos bebês.

REFERÊNCIAS

- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde – Depto de Recursos Humanos da saúde – Centro de formação e aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988.
- MELLO, S. A. **A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a**. *Amazônida (UFAM)*, v. 2, p. 16/32, 2009.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectivas histórica – cultural**. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, jan/jun. 2007, p. 83-104
- JOSSO, M.- C. **A Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- OLIVEIRA, Z de M.R. de (1988). **Jogos de Papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano**. Tese de doutorado, São Paulo: IPUSP
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1984.



**ESTUDOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

REGINALDO SANTOS PEREIRA

ESTUDOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - reginaldousesb@gmail.com

Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - kmatteus@hotmail.com

Resumo

O estudo do cotidiano na educação infantil constitui-se como uma possibilidade de pesquisa que está em constante construção e movimento, visto que envolve a história e as relações sociais estabelecidas entre as crianças, as professoras, a escola e a comunidade. Pesquisar o cotidiano da escola infantil é buscar inserir-se no dia-a-dia, construir explicações e respostas que traduzam as ações das crianças nas suas relações e interações consigo, com outras crianças, as professoras e gestores, buscando revelar seus pensamentos, desejos, sentimentos e como se constituem enquanto sujeitos. O estudo revela que a pesquisa do cotidiano permite pensar a constituição dos sujeitos na dialética dos processos objetivos e subjetivos da vida cotidiana, e possibilita também conceber o sujeito como possuidor de uma condição histórico-cultural, pois em cada momento histórico as relações sociais e as formas de produzir conhecimentos e sentido para a vida se modificam e suas ações encontram-se em constante movimento.

Palavras-Chave: Cotidiano. Educação Infantil. Pesquisa.

A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos “à deriva”, percorrendo portanto um caminho que se vai constituindo como possível, com riscos.

Maria Teresa Esteban

Nas pesquisas educacionais é comum encontrarmos estudos e análises que tendem a descrever a escola, seus sujeitos (professores, alunos, diretores, coordenadores, pessoal de apoio) e processos pedagógicos de forma negativa, apontando-se os problemas de infra-estrutura, remuneração salarial, investimento, formação docente, carga-horária de trabalho, número de alunos por classe, dificuldades de aprendizagens das crianças atendidas, dentre outros. Tais pesquisas centram-se em análises que abordam o que “não há” nas escolas em detrimento do existente ou do que se apresenta como possibilidade, desconsiderando-se, assim, que em cada siste-

ma educacional, especificamente em cada unidade escolar investigada, encontram-se situações e condições que se configuram de acordo com a conjuntura histórica, social e política ampla que marca de forma global e local o contexto educativo, o cotidiano de cada escola e de seus sujeitos.

Nessa perspectiva, entendemos que o estudo do cotidiano escolar constitui-se como uma trama que está em constante construção e movimento, visto que envolve a história e as relações sociais estabelecidas entre as crianças, professores, escola e comunidade. Este estudo leva em consideração o cotidiano da escola como contexto fundamental do processo ensino-aprendizado nas escolas de educação infantil e articula-se com as ideias de Ezpeleta e Rockwell (1989). Tais autoras compreendem o cotidiano como momento ou dimensão do movimento social, o que

Implica o confronto com o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc. Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apoia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne (EZPELETA; ROCKWELLI, 1989, p. 13).

Quando o pesquisador elege pesquisar o cotidiano deve inserir-se no dia-a-dia da escola, com o intuito de, juntamente com seus parceiros de pesquisa (crianças, professoras e gestores), construir explicações e respostas que traduzam suas ações, seus pensamentos, desejos e sentimentos pois,

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipuláveis, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 1992, p. 19).

A imersão no cotidiano possibilitará também ao pesquisador analisar múlti-

plas e complexas realidades da escola e marcas da “vida cotidiana” que constituem a história dos sujeitos que habitam o espaço educativo. Para tanto, “aproximar-se da escola com a ideia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca de interpretação daquilo que pode ser observado na escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

Ao fundamentar seus estudos com a noção de “vida cotidiana”, Ezpeleta e Rockwell (1989) destacam sua opção metodológica como forma de apresentar o corte empírico de suas pesquisas a fim de “captar o outro” na escola. Assim, enfatizam que

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 22).

Ao discutir os dilemas enfrentados pelo pesquisador nos estudos do “cotidiano”, Esteban (2003) define a complexidade da pesquisa do cotidiano da escola como “tempo/lugar do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo [...]. O vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização; suas especificidades demandam profunda redefinição metodológica” (p. 200-201). Esta autora enfatiza que a pesquisa no/do cotidiano

Indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela sin-

gularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partidas sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Essa complexidade dos estudos do cotidiano analisada pelas autoras exige do pesquisador um olhar e uma intuição semelhantes ao de caçadores (ZACCUR, 2003), para os movimentos e práticas dos sujeitos da escola, os quais são marcados e deixam suas marcas e singularidades nos processos sociais vividos na instituição. “Quem pesquisa o cotidiano vai se dando conta de que lida com caça especialmente arisca. À exemplo de quem exercita a *arte muda* da caça precisa aguçar a sensibilidade e estar permanentemente à espreita do que nele se entremostra a quem possa ler pistas, seguir o faro, explorar intuições” (p. 176).

A pesquisa do cotidiano escolar, principalmente na educação infantil trata de “práticas singulares cuja complexidade explicita fenômenos que podem ser compreendidos a partir de inferências que permitem chegar ao desconhecido através do que se apresenta como conhecido, mas que não podem ser medidos e repetidos” (ESTEBAN, 2003, p. 211). Desta forma, acreditamos que os acontecimentos cotidianos são importantes para compreensão da diversidade e complexidade da realidade escolar, das relações que são estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto. Para Cunha (2000),

Os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem conseqüências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem conseqüências (CUNHA, 2000, p. 58).

Podemos afirmar, então, que a construção da vida escolar cotidiana na educação infantil é marcada e se circunscreve pela estrutura social, mas as ações e movimentos das crianças, porque são plurais e diferenciadas, demonstram que o cotidiano das instituições que cuidam e educam crianças não é só repetição, reprodução, mas também é (re)construção e transformação das práticas sociais cotidianas. Para Oliveira (2002), as práticas cotidianas

Para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras [...]. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Deste modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

De outro lado, vale destacar as contribuições advindas dos estudos de Certeau (1994), que nos chama a atenção para as “artes de fazer” e as “artes de dizer” do *homem ordinari*, que, com suas astúcias, produz “táticas” e “estratégias” que recriam na sua vida cotidiana práticas de vida, resistências, desejos e sonhos. Para esse autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). Certeau (1994) entende que “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer” são vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores” (p. 47).

Os estudos de Oliveira (2002) sobre a obra de Certeau e as “artes de fazer” destacam que, “para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disse-

minando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal” (p. 46).

Vale destacar que entender o cotidiano da escola e seus movimentos significa apreender os significados das ações das crianças, das professoras e de todos os sujeitos na escola, pois suas “artes de fazer e dizer”, a produção de táticas que permitem sua inserção e a (re) construção da realidade social. Desse modo,

O trabalho de pesquisa no/do cotidiano pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos “astuciosos” e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade (OLIVEIRA, 2002. p. 47).

Nesse sentido, as relações de poder na escola vivenciadas no cotidiano são móveis, por um lado a professora produz estratégias de poder conectados ao sistema escolar, mas ele também constrói táticas na relação com esse mesmo sistema. Enfim, é possível sobreviver e em certa medida recriar a vida. Desta forma, podemos conjecturar que ao assumirmos a perspectiva do estudo e pesquisa do cotidiano escolar e o processo de organização das atividades nas escolas de educação infantil, estamos traçando itinerários para ampliar o entendimento acerca de como os sujeitos (crianças, professoras, gestores) se constituem na escola e a constituem. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989),

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar (p. 23).

Portanto, entendemos que pesquisar o cotidiano das escolas de educação infantil constitui-se um desafio, que se instaura à medida que nos propomos a compreender como crianças e professoras se constituem e quais estratégias, táticas e usos desenvolvem no seu fazer educativo.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 11 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professoras no espaço-tempo da sala de aula**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese Doutorado em Educação (Faculdade de Educação).

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo Cortez, 1989.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a intinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS ALUNOS: FATORES QUE INTERFEREM

CECILMA MIRANDA DE SOUSA TEIXEIRA
ARLETE LIMA MARQUES
ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS ALUNOS: fatores que interferem

Arlete Lima Marques*
Cecilma Miranda de Sousa Teixeira **

RESUMO

As dificuldades da aprendizagem na visão dos alunos, quanto aos fatores que interferem, foi uma pesquisa com estudo de abordagem qualitativa, que teve como objetivos analisar os fatores que interferem na aprendizagem na visão do aluno; identificar os fatores que dificultam a sua aprendizagem e descrever o papel que a escola representa para o aluno. Foi realizada em abril em uma escola municipal de Imperatriz-MA, com 10 alunos do 4º ano que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sendo 7 meninos e 3 meninas com idades de 9 a 11 anos. Os resultados indicaram que metade da turma referiu ter dificuldade de aprendizagem e os fatores destacados foram não gostar e não prestar atenção; o acompanhamento das tarefas é principalmente feito pela mãe, a escola é vista como lugar que ensina ler, escrever e fazer tarefas, e que a configuração familiar está dentro dos moldes atuais. Concluiu-se que na visão dos alunos há dificuldades de aprendizagem e os fatores que contribuem são não gostar de estudar e não prestar atenção e que a escola é vista, sobretudo como local para aprender ler, escrever e fazer tarefas. Recomenda-se que outros estudos, sejam feitos e possam complementar a visão obtida neste estudo e contribuir para as políticas públicas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Alunos. Dificuldades

*Acadêmica do curso de pedagogia da UFMA/CCSST,

**Acadêmica do curso de pedagogia da UFMA/CCST, e-mail: cecilma.teixeira@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo dinâmico, complexo que envolve diversos aspectos interligados, tais como os biológicos, sociais e organizacionais, portanto, tem uma multicausalidade de estímulos e respostas que levam o indivíduo a se adaptar no seu meio.

No contexto escolar, a aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência e se distingue pelo caráter sistemático e intencional, além da organização das atividades, as quais representam os estímulos que a desencadeiam, conforme determinadas pela escola.

Há de considerar com isto, que falhas em quaisquer dos aspectos da multicausalidade podem contribuir para a dificuldade na aprendizagem (DA).

E, como citam Fávero e Calsa (2013), mesmo diante do grande número de pesquisas e publicações relacionadas às dificuldades de aprendizagem, estas ainda representam um distúrbio de difícil definição e inconsistente classificação. Sua compreensão partindo do olhar das Representações Sociais indica que rotular situações ou condições como estas contribui para justificar o quadro de insucesso de alunos enquadrados neste perfil educacional quer diagnosticado ou não.

Portanto, “pensar as DA a partir da Teoria das Representações Sociais vislumbra a possibilidade de transformação e modificação de práticas sociais, por meio da análise de práticas cotidianas escolares” (FÁVERO; CALSA, 2013, p 11).

Pautado nesta visão e diante da observação e informações colhidas com os professores da escola estudada, quanto às reprovações de crianças que ou aprovação destas, sem saber ler e ou escrever, despertou a inquietação que originou a busca de respostas para compreender alguns fatores relacionados às dificuldades da aprendizagem, os fatores que interferem neste contexto, especialmente na visão dos alunos, objeto da pesquisa em questão.

Acredita-se que a compreensão e interpretação sobre o sistema de ensino de não reprovação e de certa forma a possibilidade da acomodação de alguns professores por fatores diversos, até alheios à sua própria vontade, tais como a condição de trabalho, possam ter interferido na falta de aprendizagem ou mesmo na sua inexistência para determinados alunos. E, por acreditar que tal situação possa ser minimizada, justifica-se a realização desta pesquisa.

Diante deste cenário, estabeleceu-se como problema, qual a visão dos alunos

quanto aos fatores que podem interferir na sua aprendizagem escolar? Partiu-se, portanto, da hipótese de que as crianças apresentam dificuldades na aprendizagem por fatores individuais, familiar e relacionado à própria metodologia de ensino, associados ou isoladamente.

Considerando que todos têm conhecimentos advindos de sua experiência vida, objetivou-se analisar os fatores que interferem na aprendizagem na visão do aluno; identificar os fatores que dificultam a sua aprendizagem e descrever o papel que a escola representa para o aluno. E, para tanto, foi proposta uma pesquisa de abordagem qualitativa.

2 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

No sentido amplo a escola pode ser considerada um espaço público ou privado destinado ao ensino coletivo e que possui características funcionais que as diferenciam entre si, embora com objetivo comum de promover a educação.

Para Formiga, Sá e Barros (2012), a educação em uma perspectiva mais tradicional é a transmissão de saberes, cabendo ao educando assimilar estes saberes. De um modo geral, segundo Brasil (2001) o objetivo da educação é formar cidadãos, independente da sua concepção.

Neste contexto, Gadotti (2000) refere que a educação tradicional e a nova têm em comum a concepção como processo de desenvolvimento individual e mesmo na contemporaneidade, a educação para o futuro será sempre contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, desta forma, uma educação mais direcionada para transformação social do que para a transmissão cultural.

Isto nos remete à práxis pedagógica, onde os autores destacam acreditar ser a pedagogia da práxis, um direcionamento de uma pedagogia transformadora, que em suas diversas manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade (GADOTTI, 2000; FREITAS, 2011).

Dentre os fatores que interferem na aprendizagem, Moura et al. (2012, p, 2), destacam que:

Situações como a dificuldade para entender e seguir tarefas e instruções; dificuldade para lembrar o que alguém acaba de dizer; não domina as

destrezas básicas de leitura, soletração, escrita e/ou matemática, levando ao fracasso e a frustração no trabalho escolar; dificuldade para distinguir entre a direita e a esquerda, para identificar palavras, tendo como tendência escrever as letras, números e palavras ao contrário; fazer esportes ou completar atividades simples, tais como apontar um lápis, torna-se difícil devido à falta de coordenação; irritação ou excitação com facilidade, entre outros.

Para Fonseca (1999), apud Fávero e Calsa (2013), há de se considerar a existência de problemas quanto à terminologia, classificação e definição no campo educacional sobre a DA. Que é preciso esclarecer a sua complexidade com vistas a fomentar o pensar em programas educacionais apropriados às necessidades específicas de todas as crianças.

Considera ainda, que embora esquecido com frequência, mas, que tem fundamental importância, 'são as necessidades de adequadas condições pedagógicas para sua definir uma dificuldade de aprendizagem'. O que irá evitará se criar estigmas escolares do sucesso, insucesso ou do fracasso escolar e assim, contribuir para a construção da subjetividade do indivíduo e dos processos ocorridos em sua cultura. Portanto, há necessidade de direcionar os sentidos atribuídos a dar aula, as dificuldades atribuídas pelos professores e pelos alunos e aos fatores que formam as representações das dificuldades de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Trata-se de estudo descritivo, que de acordo com Gil (2008) visa descrever fenômenos ou as características de determinadas populações ou de uma experiência e de abordagem qualitativa que para Minayo (2010) responde a questões muito particulares e se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Logo, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Fez parte do estudo 10 alunos do quarto ano, turno vespertino de uma escola pública da periferia do município de Imperatriz. Estes alunos

apresentaram dificuldades de aprendizagem, traduzidos por não saberem ler e escrever em nível condizente com o esperado para o período a que se encontram, mesmo sem diagnóstico de formal e que tiveram reprovações.

Para análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, que para Mozzato e Grzybovski (2011), foi proposto por Bardin como uma técnica de análise das comunicações, do que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Assim, os conteúdos foram agrupados em categorias para análise e discussão.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada aluno, conforme as questões roteirizadas sejam: você acha difícil aprender, por quê? Quem te acompanha em casa nas tarefas? O que significa a escola para você? Você pode nos contar como é sua família? As falas foram transcritas na íntegra pelas pesquisadoras e em seguida, agrupadas segundo a semântica.

E, considerando o aspecto ético, visando garantir o anonimato dos alunos envolvidos usaram-se as letras do alfabeto para designá-los.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, o grupo de alunos foi formado por 7 meninos e 3 meninas com idades que variou de 9 a 11 anos. A análise das falas, segundo o roteiro da entrevista, como segue nos quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Dificuldade de aprender e as causas

Alunos	Falas
A e E	<i>Sim é difícil, porque não presto atenção [...] sim é difícil, porque não gosto.</i>
G e F	<i>Muito não, as tarefas de matemática são as mais difíceis [...]; mais ou menos, às vezes não entendo as tarefas.</i>
H	<i>Sim, porque às vezes eu não entendo.</i>
B, D e C; I, J	<i>Não [...] é fácil aprender [...] não é difícil aprender.</i>

Como apresentado no quadro 1, onde 5 (50%) dos alunos referiu ter dificuldades para aprender, ainda que para 2 destes foi mais ou menos e para os outros 2 foi simplesmente difícil, denotando em suas justificativas a necessidade de maior

atenção, o que nem sempre é possível na escola principalmente pelo número de alunos que compõe a turma.

Nesta visão, Fávero e Calsa (2013), diz que a construção do sujeito se dá a partir de uma dada realidade social, realidade esta da qual ele faz parte. A educação não é, portanto, um ato isolado, onde uma dificuldade de aprender possa ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação professor/aluno, a escolha dos conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação.

E, Sousa (2016), considera que para que haja aprendizagem, o ser humano precisa estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento, ligado aos recursos pessoais mesclados às possibilidades socioafetivas.

Assim, não basta a criança ser saudável para que haja aprendizagem, o que vai acontecendo proporcionalmente também à medida em que ela constrói uma série de significados que resultam das interações que ela faz e continua fazendo em seu contexto socioafetivo.

Quadro 2 – Acompanhamento das tarefas em casa

Alunos	Falas
A, I,	<i>Mãe</i>
D	<i>Uma vizinha que chama de tia</i>
B, C, E, F, G	<i>Mãe ou faço só [...] Irmã e às vezes a mãe [...] tem reforço, às vezes a mãe [...] Mãe e às vezes a irmã [...] minha mãe, meu pai e minha irmã.</i>
H	<i>Ninguém</i>
J	<i>Minha irmã.</i>

O acompanhamento é feito principalmente pelas mães, o que chamou a atenção é que justamente o aluno que tem dificuldade por não entender as tarefas, não tem quem o acompanhe nas tarefas em casa.

Estes achados estão em conformidade com Wagner et al (2005), que em seus estudos evidenciaram que ainda aparece como trabalho feminino a função de nutrição e acompanhamento do cotidiano dos filhos nas tarefas escolares.

Quadro 3 – Significado da escola para os alunos

Alunos	Falas
A, B	<i>Lugar para estudar, ler, escrever e brincar; [...] não gosta do arroz que é sem gosto, sem sal.</i>
C, D	Ler, escrever
E, F	<i>Estudar, ler, fazer tarefas, responder, mais não gosta do recreio por causa das brigas [...] lugar bom, porque a gente aprende.</i>
G	<i>Lugar bom, porque aprende as tarefas, a ler e escrever.</i>
H	Lugar para estudar, ler e escrever.
I	<i>Agora que estou aprendendo a ler...está melhor.</i>
J	É bom porque aprende.

A escola foi considerada para todos como sendo um lugar bom e nela eles veem a possibilidade de aprender, ler e escrever, e embora goste da escola e que lá seja lugar também de brincar, foi citado por um aluno, que não gosta do recreio devido às brigas.

Os achados neste estudo corroboram com Angelo (2012), que em seu estudo, os significados que os alunos para a escola foi como um lugar de formação para um futuro melhor e assim, muito próximo do estabelecido culturalmente na atualidade, onde a escola é vista como lugar destinado à educação, à busca de conhecimento, a um convívio social diversificado e a uma promessa de que o estudo leva a uma vida melhor. Colocaram a escola como se estivessem fora dela, seguindo a lógica dos adultos.

Quadro 4 – Como os alunos descreveram sua família

Alunos	Falas
A	Mãe, pai, 2 irmãs e o namorado de uma das irmãs
B	Mãe, pai, 3 irmãos
F e G	Mãe, pai, 6 irmãos
C e I	Mãe, pai, 5 irmãos
D e E	<i>Mora só com a mãe [...] Não quis informar.</i>
H	<i>Mora com a avó, tia, primo e 4 irmãos</i>
J	<i>Mora com a mãe, o tio e 7 irmãos.</i>

A descrição da família demonstrou a regularidade de uma família tradicional, embora um não tenha informado e três não possuem a figura paterna, denotando a modernidade na configuração familiar.

Neste sentido, para Vieira et al. (2015), não há mais um padrão de família, e sim uma variedade de padrão familiar, com identidade própria em constante desenvolvimento, o que requer que do professor conhecer a realidade familiar onde o aluno está inserido, conhecer quais são os anseios, angustias e necessidades vivenciadas pelos alunos, pois assim poderá compreender o por que das dificuldades demonstradas no processo ensino aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Diante dos objetivos propostos neste artigo, concluiu-se que a metade dos alunos envolvidos sentem dificuldades de aprendizagem, que existem fatores que interferem na aprendizagem na visão do aluno, os quais foram identificados como o “fato de não gostar de estudar e a falta de compreensão do lhe é solicitado nas tarefas”.

Que a escola representa para os alunos um lugar importante e reconhecido por possibilitá-los aprendizagem, ainda que rotulados principalmente, ler escrever e fazer tarefas.

Recomenda-se que outros estudos, sejam feitos e possam complementar a visão obtida neste estudo.

ABSTRACT

The difficulties of learning in view of the students, as the factors that interfere, was a survey of qualitative study, which aimed to analyze the factors that interfere with learning in the student's vision; identify factors hinders their learning and describe the role that the school is for the student. It was held in April in a municipal school Imperatriz-MA, with 10 students from the 4th year who had learning difficulties, 7 boys and 3 girls aged 9 to 11 years. The results indicated that half of the students reported having difficulty learning and the factors highlighted were not like and do not pay attention; monitoring of tasks is mainly done by the mother, the school is seen as a place that teaches reading, writing and doing chores, and family configuration is within the current form. It was concluded that in view of the students there are learning difficulties and the factors that contribute are not like to study and do not pay attention and that the school is seen mainly as a place to learn to read, write and do chores. It is recommended that other studies be made and can complement the vision obtained in this study and contribute to public policy.

Keywords: Learning. Students. Difficulties.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. L. **Uma Leitura das Falas dos Alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Matemática**. 2012. 160 folhas. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Unesp – Rio Claro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 de abril de 2016.

FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Geiva Carolina. **Dificuldades de Aprendizagem?** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em< www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Maria_Teresa.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2016.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, n 1, p. 135-150. Vitória da Conquista, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 8. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOURA, André Ribeiro de, et al. Características diferenciais das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 174, Noviembre de 2012.

MOZZATO, A. R.; GRYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de aná-

lise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

SOUSA, Silvanília Maria da Silva. Aprender- Não aprender: os múltiplos fatores que interferem nesse processo. Disponível em< http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_aprender_ao_aprender.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2016.

WAGNER, Adriana. Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 181-186-1.

VIEIRA, Madalena Rodrigues. **Influência da família no processo ensino aprendizagem**. (2015). Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. Governo de Estado do Mato Grosso. Disponível em< <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Influ%C3%Aancia-da-Fam%C3%ADlia-no-Processo-de-Ensino-Aprendizagem-.aspx>. Acesso em: 10 de abril de 2016.



FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO DE PROFESSORAS

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO DE PROFESSORAS

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida (UEPB)¹

RESUMO

As discussões atuais sobre a Educação Infantil procedentes das novas políticas educacionais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), em elaboração, vêm provocando vários estudos em torno da significação desse nível de educação e da nova postura dos educadores no que concerne às especificidades e particularidades da criança. Essa concepção, marcada pelo respeito às especificidades e particularidades da criança, tem como foco as propostas pedagógicas a ela destinadas. É sob essa perspectiva que nos interessou investigar: Que significados de Educação Infantil marcam o discurso de professoras? Que práticas tem norteado a ação pedagógica de professoras da Educação Infantil? Que relações são apontadas entre ser mulher, ser mãe, ser professora de crianças de 0 a 5 anos? Estas perguntas se traduzem no objetivo da pesquisa: Analisar significados que professoras dão à Educação Infantil. A pesquisa molda-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em uma escola privada localizada no município de Campina Grande-PB. Participaram da pesquisa oito professoras da respectiva escola. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas, no período de março a abril de 2016. Os discursos foram analisados através da Análise de Conteúdo. Através do discurso das professoras, constatamos que a docência na Educação Infantil ainda envolve aspectos indicadores do assistencialismo marcante no final do século XIX e início do século XX, nessa atividade, época em que o profissional que lidava com as crianças eram “cuidadoras” ou “crecheiras”, sob o princípio da custódia, bem como sob a égide do ensino propedêutico que marcou a década de 70. Para as professoras entrevistadas, a formação acadêmica para a Educação Infantil parece ser pouco significativa, contrariante à maternagem, que se mostrou norteadora de todo o processo educativo na escola onde trabalham. Esta referência se articula à ideia da “educadora nata” e a estereótipos que naturalizam atributos femininos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Maternagem. Cuidar e educar. Formação de professor

1 Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Linguística.
sorayambrandao@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm-se intensificado os estudos voltados para a significação da Educação Infantil no contexto educacional, especialmente, em relação às práticas curriculares destinadas às crianças desse nível de educação. Muitas dessas pesquisas têm apontado para uma pedagogia que considere as especificidades e particularidades da criança pequena. Nesse sentido, a formação de educadoras e educadores tem sido amplamente debatida, uma vez que a construção de uma proposta que atenda às necessidades da criança requer um conhecimento específico sobre a infância e as culturas infantis.

Assegurando as especificidades e particularidades da criança e da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), bem como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), estabelecem que esse atendimento leve em consideração as necessidades das crianças e que se processe sob o binômio cuidar/educar. Esse ordenamento legal sinaliza que a/o profissional da Educação Infantil terá que compreender o desenvolvimento da criança, para poder fazer-se facilitador desse desenvolvimento; terá que superar o caráter parental, custodial, assistencialista, com o caráter profissional de sua atuação.

Leituras sobre a experiência brasileira pretérita com a educação das crianças pequenas, e o conhecimento sobre as políticas públicas para Educação Infantil, hoje instituídas, criaram a necessidade de entendermos o sentido da Educação Infantil e, sobretudo, a recorrente associação que nela se faz entre mulher/mãe/professora. Assim, elaboramos o problema desta pesquisa, enunciando-o nas questões: Que significados de Educação Infantil marcam o discurso de professoras? Que práticas tem norteado a ação pedagógica de professoras da educação infantil? Que relações são apontadas entre ser mulher, ser mãe, ser professora de crianças de 0 a 5 anos? Estas perguntas se traduzem no objetivo da pesquisa: Analisar significados que professoras dão à Educação Infantil.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas. A unidade selecionada para o estudo de caso foi realizado em uma escola privada localizada no município de

Campina Grande-PB, denominada ficticiamente de “Mundo da Criança”.

Oito professoras constituíram-se os sujeitos pesquisados, através de questionários e entrevistas, que versaram a sua formação e situação funcional, bem como sobre a temática em questão. Para preservar o anonimato dos sujeitos, cujas falas são citadas ao longo deste estudo, substituímos seus nomes por P1, P2, P3... P8.

Os discursos das professoras foram tratados pela Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1979, p.42) consiste em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Com base nos dados coletados, foram construídas as seguintes categorias: a improvisação da professora, maternagem, afetividade, dom, conteúdo da ação.

Os dados revelaram que a docência na Educação Infantil ainda envolve aspectos indicadores do assistencialismo marcante no final do século XIX e início do século XX, nessa atividade, época em que o profissional que lidava com as crianças eram “cuidadoras” ou “crecheiras”, sob o princípio da custódia, bem como sob a égide do ensino propedêutico que marcou a década de 70. Para as professoras entrevistadas, a formação acadêmica para a Educação Infantil parece ser pouco significativa, uma vez que a referência da boa professora se articula à ideia da “educadora nata” e a estereótipos que naturalizam atributos femininos.

2. DESENHANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO DE PROFESSORAS

2.1 Professoras propostas pela lei e professoras reais da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – (BRASIL, 1996) alargou a formação da/do professora/professor da Educação Infantil feita no ensino médio, para o ensino superior, refletindo a necessidade de bases mais amplas para o trato da criança nesse nível de educação. Em sintonia com o proposto na referida lei, o Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2014, p.50) reitera a formação inicial e continuada dos/das profissionais da Educação Infantil garantindo,

progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, dada a sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O lado da política de formação vem sendo discutidas e implementadas a superação de dicotomias que vêm incidindo nesse nível de educação, ao longo de sua história, especialmente o cuidar/educar como objetos da Educação Infantil. Ora, pôr relevo a indissociabilidade do cuidar/educar e insistir na superação dessa dicotomia significa colocar em destaque uma formação mais bem cuidada do profissional da Educação Infantil, logo, a superação de níveis mais elementares de sua formação.

Apesar da exigência da formação superior para o educador da criança de 0 a 5 anos, na unidade pesquisada ainda se constata a falta da titulação convencionada para esse nível de ensino. O Quadro 01, abaixo, indica esse descompasso:

Formação das professoras da escola “Mundo da Criança”

Formação	Nº de professoras	Tempo de serviço	Origem do contrato	Código das professoras
Curso médio	01	2 anos	Serviços	P8
Magistério	03	3 anos	gerais	P1, P3, P6
Pedagogia – Educação Infantil	01	1 ano	Professora	P2
Pedagogia – outra habilitação	03	4 anos	Professora	P4, P5, P7
Total	08	-		-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2016

Considerando-se que o tempo máximo de serviço das professoras, na escola pesquisada, é de quadro anos, concluímos que a entrada de todas as profissionais dessa escola é posterior à LDB, evidenciando-se o fosso entre exigências oficiais e efetiva prática institucional. Por sua vez, a própria formação superior que alguns professores têm, parece carecer da especificidade que a Educação Infantil requer.

Na instituição pesquisada, constata-se o desvio de função, aqui entendido como processo pelo qual o profissional ingressa na função de serviços gerais e é remanejado para a função de professora. Este remanejamento representa uma improvisação de professoras e atesta o descaso com a formação necessária à Educação

Infantil, conseqüentemente, com a função desse nível de educação. A improvisação de professoras tem incidido no magistério em diversos momentos históricos, seja por falta/insuficiência de instituições formadoras, seja por ingerências político-clientelistas que, durante muito tempo, garantiram ao leigo o exercício do magistério, seja, ainda, no caso da Educação Infantil, pela assimilação mãe/professora. O desvio de função, que antes qualificamos como improvisação, é explicado no discurso de professoras da unidade pesquisada:

Quando eu cheguei aqui, cheguei como serviços gerais, aí eu sempre dava uma olhadinha nas crianças, sempre dava uma ajudadinha por fora. Assim que cheguei, porque a gestora viu o meu trabalho com os meninos, como eu tinha o controle na sala de aula [...] Foi assim...ela me aproveitou (P8).

O conteúdo manifesto dessas declarações leva a compreender critérios para o exercício da função de professoras na instituição: o fazer cotidiano observado, o desempenho disciplinador junto ao grupo de crianças. O conhecimento específico para o trato com a criança parece diluir-se na cooperação cotidiana, no cuidado imediato, na prática controladora, chamando atenção para a insignificância da formação específica como critério para o desempenho educacional com as crianças.

Admitir como critério para o desempenho docente a prática do cuidar, destituído de bases teóricas e aceitar o mínimo de formação para o trabalho educacional com as crianças pequenas, parece aproximar a instituição pesquisada às salas de asilos do século XIX, no Brasil, em que prevalecia a guarda de crianças, o cuidar delas.

Quando perguntadas sobre “como chegaram a ser professoras da Educação Infantil”, é predominantemente enfatizada no discurso de professoras, a formação docente pela prática, pelo fazer cotidiano, pela observação de outros, mesmo entre as que têm formação específica para o magistério. A teoria seria algo de menor força.

Aprendi vendo as colegas...observando (P3).

No dia-a-dia [aprende-se a profissão]. Na Escola Normal eu tive treinamento especial para 1ª a 4ª série e aqui eu peguei Infantil II e é uma turma totalmente diferente. Aí eu tive que aprender (P1).

Aqui, quando eu cheguei, eu não fui diretamente trabalhar

com criança. Entrei em outra função... com o passar dos dias eu ia olhando as meninas trabalhando, sempre eu ia dar uma ajudadinha a elas...fui aprendendo... na prática. Só que eu ainda não estou aquela expert em sala de aula. (P8).

Mesmo com a pouca incidência de declarações sobre a importância de fundamentos teóricos para o desempenho educacional na Educação Infantil, há, por parte de uma professora (P8), certo esgotamento do saber prático. Para P8 e P6, a perspectiva de conhecer a teoria surge como posterior à prática e, muitas vezes, incentivada pela necessidade de identificar-se com colegas formadas, ou com o status destas.

Como eu já disse [...] eu tenho só o segundo grau. Eu não tenho esse curso que as outras têm...pedagógico... Eu queria ter esse desenvolvimento que elas tiveram...Com o passar do tempo, eu vou conseguir (P8).

Quando eu vi que o negócio [a prática na escola] tava dando certo, aí foi quando eu percebi que eu tinha que procurar algo para me sustentar, para me dar um subsídio melhor (P5).

A formação pela prática segue ocupando a centralidade do discurso. Isso implica que a formação/teoria é, aqui representada, como um mero complemento.

[...] temos ótimos educadores não formados...que dão um show em muitos outros formados. Eu acho que na verdade deveria ter uma formação sim, mas pra conhecer a teoria...porque ajuda muito. Eu não digo nem superior, superior acadêmico, mas também o nível médio que ajuda muito (P6).

É evidente que o saber do professor não provém de uma única fonte, que a titulação não é indicativo absoluto de qualidade, ao contrário, o saber reconhecido no título é fruto de uma relação dialética entre o saber científico teórico, a experiência prática e a institucionalização desse saber. Para se tornarem profissionais, as/os professoras/es devem construir um corpo de conhecimentos que é próprio à profissão.

Os dados foram notadamente reveladores de uma invisibilidade de saberes teóricos, o que vai de encontro à política vigente, que recomenda uma sólida forma-

ção docente. Para essa superação é preciso articular a teoria dos saberes e fazeres no cotidiano dos profissionais da educação infantil.

2.2 O trato pedagógico articulado à afetividade e ao dom

No trato com “as competências da professora da Educação Infantil”, algumas entrevistadas salientam a dimensão emocional desse trabalho, expressa por amor, paciência, carinho, docilidade. Essas características já permitiram a identificação da mulher-mãe a funções sociais femininas biologicamente determinadas. Assim, a professora na Educação Infantil é identificada com qualidades semelhantes:

É ser paciente, e ser amiga, é ser um pouco de mãe, né?...ser carinhosa, ter amor por eles (P3).

[...] Se você não tem coração para amar verdadeiramente a criança, como é que você vai poder acompanhá-la? (P5).

Ser uma sonhadora, ser criativa e amar as crianças como se fossem parte da gente. É isso... (P1).

A afetividade aparece como condição fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil, condição que parece inerente à mulher. Esta ideia, conseqüentemente, secundariza o conhecimento teórico e legitima a falta da formação institucionalizada para o magistério. Em relação a isso, Mello (1998, p. 134) mostra que “o discurso amoroso se coloca quase sempre como uma estratégia de dissimulação da incapacidade técnica”. Com isso, a autora não nega a importância da afetividade na relação professor/aluno, mas coloca em evidência a pouca relevância com que as professoras tratam os conhecimentos científicos.

As qualidades afetivas, em geral associadas à mãe, à maternagem, vêm articuladas, no discurso das professoras, à questão do “dom”, explicado ou contextualizado, talvez como algo sobrenatural, como elemento metafísico, talvez, como tendências de aptidões das pessoas.

[...] para as pessoas trabalharem com crianças tem que ter o dom... Muitas colegas minhas trabalham na Educação Infantil sem ter esse dom...[...] (P1).

[...] acho que ou é um dom que você sente está ali... ou no decorrer do tempo você vai descobrir que não é aquilo mesmo que você quer (P4).

[...] se você não nascer com jeito para criança você não vai ser uma boa professora (P7).

[...] é um dom...eu gosto...eu entrei aqui pra outra coisa e estou na sala de aula mesmo [...] (P 8).

Tais discursos nos remetem à discussão sobre a natureza da ação da professora da Educação Infantil. Evidencia-se aí o estereótipo sobre uma “natureza feminina”, que subjaz à maternagem e traz em seu bojo o sentido da ação como troca afetiva entre mãe e filhos. Isto aponta a aceitação de professores da atualidade ao velho inatismo do conhecimento e, conseqüentemente, a dispensa de um saber sistematizado, necessário à prática docente.

2.3 A maternagem e a feminização do magistério

Estudos revelam que a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil, durante muito tempo, teve como referência o trabalho doméstico, especificamente saberes e fazeres da mãe. Essa concepção ainda se encontra em declarações das professoras, quando falam “do que é ser professora”.

Eu acho... que é ser tudo. Assim, porque a gente além de ser professora, nós somos... Na verdade, nós somos educadoras e, ao mesmo tempo, somos mãe, né? (P2).

Apesar de que eu tive a experiência de Educação Infantil antes de ter tido filho, então assim...mas é ...já era assim...mas aumentou depois que eu tive filho. (P3).

É amor que você deve ter como uma mãe tem a um filho (P6).

É ter carinho por eles, né?...É ser quase que...uma segunda mãe... (P7).

[Ser professora é] Ser mãe... (P8).

Almeida (1998), discutindo e desmistificando o prestígio da profissão de professor e professora, na república velha, mostra que, para a época, ser professora passava a ser visto como uma atividade adequada ao sexo feminino, justificada pela similitude do trabalho doméstico e o trabalho no magistério: “Como o cuidado com crianças não fugia a maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino” (ALMEIDA, 1998, p.37).

Na atualidade, quando a profissionalização feminina ganha dimensões muito mais vigorosas, persiste a referência à mãe, entre muitos que trabalham com a Educação Infantil. A própria representação de mãe, objetivada nas falas, aponta para uma significação idealizada, a mãe como um super-ser que provê todas as circunstâncias do cuidado a ser dispensado às crianças. Essa representação se completa com a consideração do aluno como filho.

A nossa função de professora é muito parecido com a da mãe, porque a gente passa maior tempo com ela [criança], a gente sempre dá pra elas na escola a educação de casa (P3). [...] a gente aqui dentro está sendo mãe ...a gente está sendo mais do que a mãe, porque praticamente a gente está aqui o dia todo com eles [...] eu me acho mais mãe do que a própria mãe. (P4).

A gente pra trabalhar na Educação Infantil, tem que ter essa parte mãe, porque é diferente você ser mãe e não ser mãe e trabalhar com crianças (P5).

Ser mãe é o que dá mais sustentação para trabalhar na Educação Infantil, mesmo que não tenha a formação teórica, mas já é um subsídio. Quando você olha com esses olhos para aquela criança, com os olhos de mãe, aí você vai tentar fazer o melhor. Eu vejo pessoa aqui, que apesar de não ter o conhecimento, a parte teórica, está entendendo? Às vezes até faz até um bem melhor do que aquela que tem aquela bagagem todinha (P6).

A fusão mãe/professora, atualmente se desloca ou é substituída, na fala cotidiana, pela fusão professora/tia, que se reveste dos atributos de domesticidade e maternagem presentes na fusão originária: “Para ser tia, a professora não necessita

de preparo, nem de condições especiais de trabalho”, mas fundamenta-se na referência materna. (NOVAIS, 1987, p.130).

Esse deslocamento da professora/mãe para a professora/tia reitera a feminização do magistério, a identificação parental, doméstica, maternal da professora, bem como a secundarização de conhecimentos profissionais para o exercício do magistério.

Segundo Cerizara (2002, p. 102), profissões voltadas para o magistério “se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem”. Assim, a identificação da professora ora como mãe, ora como tia, e a proximidade do trabalho com crianças pequenas com o trabalho desenvolvido na família, constitui-se um elemento dificultador da identificação da Educação Infantil como processo autônomo, embora relacionado à família. De acordo com Carvalho (2003, p.182), esses conflitos têm concorrido para aumentar a indefinição das atribuições da Educação Infantil e dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

2.4 O debate entre o cuidar e o educar no campo da Educação Infantil

No cenário atual, a concepção custodial/assistencialista foi paulatinamente substituída, nos documentos legais, por uma concepção que privilegia o cuidar/educar. Nessa nova forma de pensar a Educação Infantil, a criança, antes defendida como frágil, incompleta ou mesmo como uma ameaça à ordem, cede lugar à criança produtora de cultura. Mesmo assim, a partir das imagens que as professoras têm de si mesmas e do próprio papel desempenhado com as crianças, persiste a ideia da Educação Infantil como uma instituição voltada para o cuidado.

Por outro lado, no discurso das professoras, é perceptível o cerne do processo educativo da Educação Infantil como modelo escolarizante. Essa visão pressupõe a criança como um vir-a-ser, a partir dos preceitos da escola, como aponta Moss (2002, p. 239): “a criança como futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera”. Neste sentido, a Educação Infantil é vista como modeladora, antecipadora de comportamentos propedêuticos ao Ensino

Fundamental, como base para o futuro.

É a base do ensino. É a base, primeiro lugar, quando você vai formar aquela criancinha. [...] principalmente pra ela ir pra o fundamental preparada, porque tem criança que chega lá sem saber nada... (P1).

Na minha visão, a Educação Infantil deve preparar para o ensino fundamental... (P4).

A ideia de escolaridade futura ou de alicerce, fortemente marcada na fala das professoras, parece ancorar-se no próprio termo pré-escola, que supõe uma preparação para a escola. Percebe-se, com isso, que não há uma clareza sobre a função da Educação Infantil, o que nos faz crer que tal nível de ensino tem fundamentos ainda indefinidos, funcionando ora como socialização, assistência, ora como cognitiva como preparação para o Ensino Fundamental. Como vemos, a discussão em torno da Educação Infantil tem revelado duas vertentes que se alternam: de um lado a Educação Infantil como espaço de cuidado, de outro como estágio preparatório.

Tendo como base tais considerações, é possível ver, nas falas das entrevistadas, que a brincadeira não parece ocupar grande espaço na sua ação.

As atividades... como eles são pequenininhos, a gente na brincadeira, a gente canta música com eles, na coordenação motora deles, na linguagem oral. Sempre assim (P2).

Como eu sou da turma do Infantil II, tenho que trabalhar os conteúdos, aí uso a brincadeira pra isso (P3).

A gente trabalha por projetos e a gente trabalha com o lúdico, para ensinar as coisas (P5).

Apesar da instituição, não dispor de muitos recursos, mas a gente busca brincadeiras para ensinar a ler e escrever. Não só o brinquedo em si (P7).

Para professoras, o brincar transparece como ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos. O foco é no ensino e nos conteúdos disciplinares.

A dimensão com que as atividades pedagógicas surgem na Educação Infantil (fragmentação, compartimentação), coloca esse nível de ensino na mesma condição do modelo escolarizante.

Neste contexto, entende-se que a criança é que deve ser tomada como ponto de partida e não o ensino fundamental. Assim, tanto o cuidar quanto o educar transparecem na ação pedagógica e, acelerar o desenvolvimento da criança aos moldes escolarizante é desconsiderar o desenvolvimento integral da criança.

A partir das reflexões tecidas anteriormente, e das políticas oficiais para a Educação Infantil, viu-se que esse nível de ensino tem como objetivo principal propiciar condições para que a criança possa se desenvolver integralmente. Tais propostas enfatizam que não se pode perder de vista uma pedagogia em que evidenciam-se a importância das múltiplas linguagens da criança. Ademais, é preciso considerar tanto os aspectos básicos das necessidades da criança, como os processos gerais de sua constituição: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

2. CONCLUSÕES

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou a elaboração de algumas considerações em torno da significação da Educação Infantil, a partir do discurso de professoras da escola “Mundo da Criança”.

Percebemos que a menção feita à Educação Infantil, pelas professoras, parece revelar uma falta de definição clara da especificidade dessa educação, ora compreendida como extensão do lar da criança, lhe atribuindo assistencialista que proliferou nos finais do século XIX e início do século XX, quando à creche cabia substituir a mãe no cuidado da criança, ora como preparação para o Ensino Fundamental, particularmente centrada no cognitivo.

Percebemos, ainda, que muitos estereótipos com que a mulher foi representada no passado permaneceram, estendendo-se ao discurso e à prática docente da atualidade: a professora é identificada com a mãe, e tem atributos supostamente naturais expressos na afetividade, docilidade, paciência, doação, abnegação, dentre outros. Estes atributos articulados à relação parental, a ponto de assimilar-se a professora à mãe ou à tia (denominação recorrente na atualidade), têm descaracteriza-

do o desempenho profissional na Educação Infantil.

Conforme identificamos no discurso das professoras, a maternagem é apresentada como norteadora da boa prática pedagógica confirmando, de certa forma, a centralidade dessa referência na Educação Infantil. O ser mãe, o olhar de mãe, o agir como mãe são os parâmetros eficazes da prática das professoras, mais do que do que pelo profissionalismo.

A naturalização da professora como mãe tem mascarado a necessidade de formação acadêmica construída em bases teóricas e práticas que qualifiquem o profissionalismo dessa educadora. Embora as professoras falem sobre a necessidade de qualificação consistente para o desempenho com as crianças, essa referência é fragmentada e a recorrência à maternagem, ao aprender fazer fazendo (ser professora pela prática), ocupa com mais força o seu discurso.

Enfim, ainda que reconheçamos avanços da legislação e em relação à educação da criança, é necessário enfatizar que muitas instituições da Educação Infantil continuam à margem dos parâmetros legais. Para a efetivação desses parâmetros, não basta apenas considerar a criança como sujeito de direitos, mas, sobretudo, encaminhar e garantir ao professor formação adequada para lidar com essa nova criança.

Nesse sentido, muito ainda tem que ser feito para que as conquistas legais saiam do papel e se concretizem. Não se admite mais uma Educação Infantil calçada apenas na assistência, embora esta seja importante.

3. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Cortez, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. de 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Plano Nacional de Educação** 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, segunda versão revista. MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Guilmar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1998.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVAIS, Maria Eliana. **Professora primária**: Mestra ou Tia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO SUBSÍDIO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR
MARIA DE LOURDES RAMOS DA SILVA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO SUBSÍDIO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Autor: Jonas Alves da Silva Junior

Doutor em Educação

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – E-mail: jonasjr@usp.br

Co-autora: Maria de Lourdes Ramos da Silva

Doutora em Educação

Universidade de São Paulo – E-mail: mlramos@usp.br

Resumo

Este artigo tem como finalidade buscar uma base de compreensão dos dispositivos educacionais, sob a luz das teorias das Representações Sociais (RS). A escolha por esta diretriz se deu porque as RS possibilitam analisar os mecanismos de referência (valores, crenças, afetividade, alegoria, verdades, incoerências) como produtos sociais construídos nos contextos de sua formação. Para tanto, utilizamo-nos de teóricos como Moscovici e Jodelet para esmiuçar as RS, assim como para apontar contribuições importantes desta teoria para a pesquisa em Educação, sobretudo aquelas que têm como objetivo investigar as causas/consequências dos mecanismos de exclusão na escola. Esta teoria, portanto, fornece subsídios para a compreensão dos/as professores/as, em suas interações com os atores escolares e com o meio que os/as cerca, em determinado momento histórico e em seu mecanismo próprio de constituição da realidade. E esta compreensão pode ser o ponto de partida (e de chegada) para o debate da formação de professores, especialmente, em relação a feridas sociais gravíssimas como a homofobia, racismo, sexismo, assim como outros dispositivos de preconceito.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação. Exclusão.

1. Teoria das Representações Sociais: na encruzilhada da sociologia com a psicologia

A resolução de aquilatar a análise das representações sociais (RS), como perspectiva analítica, no campo da Educação, está alicerçada na concepção de que esta valorização simboliza um progresso, já que constitui realizar um recorte epistemológico que colabora para o avanço e adensamento dos envelhecidos e já de-pauperados protótipos das Ciências Psicossociais. Aliás, não somente para a Educação, mas, de uma forma geral, para a Sociedade do Conhecimento, o tratamento e execução de estudos sobre as RS podem ser condicionadas como matéria-prima imprescindíveis para um entendimento mais aprofundado dessa Sociedade e para

a obtenção de uma compreensão mais científica, mais problematizadora e histórica sobre o que se supõe saber e o que representa adquirir conhecimento. Conhecimento que, geralmente, converte-se em um instrumento de manobra, de alheamento e que, logo, corporifica “meias convicções”, geralmente difundidas pelas mais distintas mídias.

Todavia, embora sua relevância seja ressaltada em diversas situações, a pesquisa em RS não tem se mostrado satisfatoriamente empregada como um precioso código para a captação panorâmica da realidade social, bem como para a tomada de deliberações no domínio das Políticas Públicas e, especialmente, das políticas na esfera educacional.

É sabido que as RS são vetores simbólicos que os sujeitos apregoam conforme a utilização de vocábulos, silêncios e gestos. No que se refere ao emprego de palavras, valendo-se da linguagem oral ou escrita, os sujeitos demonstram o que pensam, a maneira como concebem esta ou aquela circunstância, que apreciação emitem a respeito de certo episódio ou aspecto, que probabilidades criam sobre esses episódios, e assim sucessivamente. Essas informações - muitas vezes subliminares - intermediadas pela linguagem, consistem em laborações mentais estabelecidas socialmente, estão fundamentalmente aportadas na esfera social e histórica da sociedade e podem ser universalizadas pelo contexto real e palpável dos sujeitos que as formulam.

Parte-se, assim, do pressuposto de que as RS são esboços constituídos na dinâmica que se engendra entre a operação psíquica do indivíduo que conhece e o objeto do saber. Conexão esta que se configura no exercício social e histórico da humanidade e que se alastra por intermédio da linguagem. O resultado ponderado e verbalizado é, logo, consequência da atividade humana, isto é, uma cópia fiel internalizada pela ação. Nessa ótica, compactua-se com Leontiev (1978) quando afirma que “as Representações Sociais são comportamentos em miniatura”. Por esse motivo, o sujeito lhe confere uma qualidade “profética”, já que, mediante o que um sujeito discursa, é possível não só identificar seus pontos de vista sobre distintos assuntos, como também pode-se intuir sua direção para a ação.

Logo, sendo considerada uma referência que se projeta no fazer cotidiano da escola, tanto de alunos/as quanto de professores/as e demais profissionais comprometidos na prática de suas competências, deve-se ficar cauteloso e levar em con-

sideração as RS não somente como instrumento de tomada de decisões político-educacionais, mas também para o avanço da qualidade de ensino e celebração da democracia em todos os graus.

2. A fluida e imprecisa tarefa de se conceituar a Teoria das Representações Sociais

A sociedade é interpretada por Moscovici (2003) como uma sociedade reflexiva, nos quais os sujeitos são pensadores natos que, conforme incontáveis situações do cotidiano, determinam e difundem ingenuamente suas próprias representações e decisões pessoais.

Na Psicologia, o termo Representação é empregado em Psicologia Geral, com o intuito de tratar a teoria de representações cognitivas à luz do modelo construtivista; na Psicologia do Desenvolvimento, busca a investigação das fases de desenvolvimento das representações mentais (pesquisas de Piaget); na Psicologia Social, alicerça-se no desenvolvimento da linhagem sociocognitivista europeia e na teoria de Moscovici. As RS, para o autor, consistem em uma configuração de saber partilhado que tem como papel a construção de condutas e a interação entre os sujeitos. Ainda de acordo com Moscovici (1978), elas são constituídas por arcabouços cognitivos, emocionais e afetivos que se mesclam à interação entre as inter-subjetividades e o coletivo na fabricação e reiteração das representações sociais.

Conforme Herzlich, a RS possui uma função que define a ação, ao favorecer “compreender por que alguns problemas sobressaem numa sociedade e esclarecer alguns aspectos de sua apropriação pela sociedade” (1991, p. 61). Além disso, o autor afirma que a representação não é uma pura cópia da realidade, mas, sim, a sua constituição. Bourdieu (2005) também promoveu subsídios à teoria das representações sociais com sua concepção de *habitus*, que denota um saber alcançado e internalizado, ou seja, um conhecimento materializado ou simbólico que tem valor e permite ao sujeito refletir, enxergar e atuar nos mais distintos contextos em uma determinada realidade. *Habitus*, termo latino que expressa movimento, distingue-se do vocábulo “hábito” que denota algo fixo (GOMES; MENDONÇA; PONTES, 2002).

Apoiando a noção de dinamismo proporcionada pela concepção de *habitus*,

Sperber (2001) percebe que as representações sociais são modificadas à medida que são difundidas, e não simplesmente copiadas. O pesquisador conceitua RS, sob o viés antropológico, como uma analogia que se estabelece “entre, no mínimo, três termos: a própria representação, seu conteúdo e um usuário” (Sperber, 2001, p. 91), os quais estão em interseção contínua, interseção esta que abarca uma noção consolidada, que é a representação, e a nova relação que daí se estabelece.

De acordo com as referências propostas nos estudos de Queiroz, a representação social é considerada “um tipo de saber, socialmente negociado, contido no senso comum e na dimensão cotidiana, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nos projetos de ação e nas estratégias que desenvolve em seu meio social” (QUEIROZ, 2001, p.27). Ainda sob o olhar antropológico, Laplantine (2001) afirma que uma RS é uma justaposição entre o pessoal e o social, e que ela é constituída no cruzamento da inquietação com a experiência, repercutindo em um conhecimento que se faz ferramenta da ação.

Ainda mediante Laplantine, a conceituação de representação é

O encontro de uma experiência individual e de modelos sociais num modo de apreensão particular do real: o da imagem-crença, que, contrariamente ao conceito e à teoria que é sua racionalização secundária, sempre tem uma tonalidade afetiva e uma carga irracional. Trata-se de um saber que os indivíduos de uma dada sociedade ou de um grupo social elaboram acerca de um segmento de sua existência. É uma interpretação que se organiza em relação estreita com o social e que se torna, para aqueles que a ela aderem, a própria realidade. De fato, é próprio a uma representação nunca pensar-se como tal e especialmente ocultar as distorções e as deformações que indiscutivelmente carrega (2001, p. 242).

Isto quer dizer que a finalidade de todas as representações é de converter algo não conhecido em familiar. O “bizarro” instiga, enreda e confunde os indivíduos e os grupos sociais, ao suscitar neles o temor da ausência dos modelos tradicionais, do juízo de assiduidade e de assimilação recíproca. Uma realidade social é produzida somente quando o estranho ou não conhecido vem a ser absorvido pelos domínios consensuais. É nesse âmbito que atuam os mecanismos pelos quais o

novo é aclimatado, tornando-se socialmente materializado e real (SÁ, 2002).

A concepção de representação social comporta explicitar o espaço onde a representação atua nas culturas pensantes. Moscovici (2003) propõe uma diferenciação entre esferas de saberes consensuais e esferas de saberes reificados. A primeira esfera é formada com base nas vivências e repertórios que o sujeito recebe e conduz através das convenções, da educação e da interação social entre os pares. Aqui, cada sujeito é um pensador amador e um emissor de apreciações e de questionamentos no esteio das interações diárias e da prática cotidiana. Na esfera reificada, a sociedade é interpretada como um regime de distintas funções e hierarquias, cujos componentes são díspares, porque alcançarão o espaço almejado em consonância com sua aptidão profissional (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2014).

No livro “La Psychanalyse, son image et son public”, Moscovici (2004) estabelece a composição de natureza binária, ou seja, conceitual e figurativa das representações sociais. Para o teórico, representar um objeto é recriar, recompor, alterar o discurso. Os sinais de realismo são produzidos no determinismo do diálogo que sucede entre a concepção e a percepção. O teórico destaca o poder das representações sociais de reinventar e renovar os aspectos do local onde a conduta pode ocorrer. Ressalta que as representações conseguem implantar uma lógica à ação, acoplando-a numa trama de conexões em que está associada ao seu objeto, ao proporcionar, ao mesmo tempo, as ideias, as proposições e as formas de reflexão, que fazem dessas relações constantes e ativas.

Conforme Moscovici, as representações sociais são instâncias quase palpáveis e fazem parte das práticas cotidianas dos sujeitos. Sobre isso, o autor diz:

elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (MOSCOVICI, 2004, p. 41).

Para Ribeiro,

o conceito de representação social pressupõe compreender o ato de representar, que significa um ato de pensamento por meio do qual um sujeito se relaciona com um objeto.

Representar é substituir, estar no lugar de algo, de outrem. Do mesmo modo que a função simbólica, a representação é o representante mental de alguma coisa, e pode ser um objeto, uma pessoa, um acontecimento, uma ideia, etc. (2000, p. 62).

Já na definição de RS sugerida por Jodelet (2001), esta assegura que a representação é um modo determinado de saber e do senso comum e demarca então uma cultura de reflexão social. Enfatiza ainda que a representação social está direcionada para a interação e compreensão da conjuntura social, material e utópica.

Jodelet (1991) propõe que as representações sociais sejam investigadas a partir da integração dos aspectos emocionais, mentais e sociais, ao também conectar a cognição, o discurso e a interação por meio da tomada de consciência dos pressupostos sociais que repercutem nas representações, e da realidade sólida, social e ideológica sobre a qual vão influir.

A relevância das teorias de Moscovici é trazida à baila por Jodelet (2001) quando a autora ressalta que o trabalho de converter as representações sociais em noções de conhecimento psico-sociológico é uma empreitada de risco. De acordo com a teórica, uma das dificuldades é justamente a probabilidade de que as representações sociais sejam restritas a um episódio pessoal. Se tal fato acontecer, o determinismo social incidirá de maneira secundária. Caso as representações sociais sejam pensadas num formato de reflexão social, haverá o ímpeto de dissipá-la nos âmbitos culturais ou ideológicos.

Por isso que a análise das RS, de acordo com o que propõe Spink (2004), deve ser realizada à luz do contexto em que a representação social é engendrada. A autora enfatiza que o *cópus* de investigação das representações sociais, sob o viés psicossocial, configura-se na prática de remodelação, que nasce do mecanismo de construção das representações, no contexto da interação. Para o entendimento das RS, o âmbito social em questão deve ser composto pelos elementos situacionais e históricos. A pesquisadora explica ainda que é imprescindível se levar em consideração três tempos: o tempo curto da interação, que possui como cerne a funcionalidade das representações; o vivido, que se apresenta pelo mecanismo de socialização, e o tempo dito longo, no qual imperam as reminiscências coletivas. Conforme preconiza a autora, há a possibilidade de analisar muitos episódios para

se compreender a diversidade, ou contrariamente, analisar fatos isolados para assimilar na relação “...representação-ação os processos cognitivos e afetivos da construção das representações” (SPINK, 2004, p. 124).

Considera-se que as representações são fundamentalmente sociais porque elas são os aparelhos de ação e de captação do real de um sujeito que é, em última esfera, um ator social. Desta forma, ao se investigar as RS, adota-se a perspectiva do ser humano como um sujeito social.

Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações das tendências do grupo de pertença ou da afiliação à sociedade na qual os indivíduos participam. O sujeito social, enquanto membro de um grupo é definido pelos valores, modelos, tradições de saber, normas de grupo. Dessa forma ele age como porta-voz e às vezes até como defensor do grupo (JODELET, 2001, p. 96).

De acordo com Abric (2000), toda representação organiza-se num regime sociocognitivo, estruturado no contorno de um núcleo central, composto por um ou diversos agentes que atribuem sentido à representação. Um agente mantém-se no espectro central, porque estabelece um vínculo preponderante com o objeto da representação, fruto das raízes históricas e sociais que conceberam a representação social, sem o qual o objeto perde toda sua acepção. Nas imediações do núcleo central, estabelecem-se os agentes periféricos, que proporcionam uma contextualização e, devido à sua elasticidade, favorecem certa inflexão subjetiva da representação. Por conta da sua configuração periférica no que tange ao núcleo central, esses agentes oferecem maior flexibilidade, o que sugere poderem mais fluentemente transformar-se e adequar-se, conforme a diversidade e a pluralidade de vivências que o sujeito vivencia.

Ainda adotando as contribuições de Abric (2000), a representação é, simultaneamente, o fruto e o mecanismo de uma prática mental, segundo a qual um sujeito ou um segmento reconstitui a realidade, com a qual eles se defrontam e para a qual eles indicam um sentido específico. O mesmo autor enfatiza que o entendimento do ponto de vista pessoal ou coletivo, assim como a apreciação e reflexão do senso comum desses indivíduos e a investigação do meio que os cercam é essencial

para apreender o processo dos acontecimentos sociais. Para Abric (2000), a representação é um instrumento que possibilita visão panorâmica e pormenorizada de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação remodela a realidade, com a intenção de promover a interseção das marcas objetivas do objeto, do repertório cultural acumulado pelo sujeito e do regime de regras e comportamentos.

Herzlich (1991) destaca que o fulcro da representação é de elevada densidade, o que colabora para a existência de uma diversidade de definições e conceitos sobre representações sociais. Entretanto, a diversidade de sentidos favorece também a imprecisão de uma definição para representações sociais. Moscovici (1978, p. 56) assegura que, mesmo as representações sociais sendo dimensões “quase tangíveis”, à medida que ocupam o dia-a-dia das pessoas, sua definição não é considerada de tão simples absorção, porque estão localizadas “na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”.

Sobre isso, Ribeiro enfatiza que:

em síntese, a literatura mostra que a essência do conceito de representação social não é fácil de apreender, mas surpreende o fato de que, tanto sua fertilidade, quanto a sua diversidade de objetos de pesquisa, consagram esse campo de estudo, tornando-o, cada dia mais, um importante referencial, não apenas para a psicologia social, mas para outras áreas do saber (2000, p. 66).

Contudo, essa imprecisão não suprimiu a deferência dos subsídios das pesquisas empreendidas em seu domínio, em diferentes campos do conhecimento.

3. Subsídios das representações sociais na pesquisa educacional

Dentre as investigações fundamentadas nas RS realizadas na área educacional, ressaltam-se as de Rangel (2001; 1997), Salles (1995), Souto (2004), Penin (1992), Nicolaci-da-Costa (1987) e Alves-Mazzotti (1994). Em “Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem”, Rangel (1993) analisa, à luz da teoria moscovicianiana, como se organiza, no que tange às representações da boa performance do/a professor/a, o mecanismo

de ensino-aprendizagem. Em “Bom aluno: real ou ideal?”, a mesma pesquisadora (1995) analisa os processos da representação do bom/boa aluno/a no âmbito real ou ideal, apregoados por grupos de docentes, alunos/as, pais e funcionários/as de instituições escolares pública, privada e militar. Nessa ótica de investigações, a pesquisa de Salles (1995) estuda, com base nos discursos de docentes, gestores/as e funcionários/as, a representação social sobre o/a jovem e a adolescência, ao buscar apreender como essa representação social é incorporada nas práticas diárias da escola.

O trabalho de Souto (2004) tem por finalidade investigar, com base nos discursos de funcionários/as, discentes e docentes de dada universidade pública brasileira, a representação social do/a professor/a e sua função social no interior desse estabelecimento. Já a pesquisa de Penin (1992), que versa sobre o fracasso escolar, destaca a relevância de a comunidade escolar conhecer suas representações sobre os/as educandos/as e suas famílias socialmente desfavorecidas. Destaca também a reflexão sobre as condições de vida deles/as e a perspectiva que sustentam quanto à urgência de assistência aos/às educandos/as, por parte das famílias, que os/as induz a demandar delas o que não podem dar conta.

Sobre isso, a investigação de Nicolaci-da-Costa (1987) aponta proeminências de que tanto o êxito como o fracasso escolar do/a educando/a pertencente às classes menos favorecidas podem provocar angústia, já que o resultado é a abdicação ou a desvalorização dos valores, condutas, comportamentos e discursos de sua classe sociocultural de procedência. Logo, compromete o/a aluno/a a afastar-se por completo de sua identidade cultural.

É importante ainda recuperar certos conteúdos resultantes da investigação alavancada por Alves-Mazzotti (1994) com crianças trabalhadoras e de rua do sexo masculino e suas representações sobre a instituição escolar. Para nenhum dos segmentos entrevistados, a escola é enxergada sob ótica positiva. Mesmo havendo alusão à escola “ideal” que “ajuda a ser alguém na vida”, os sujeitos não conseguem interpretá-la como relevante para o trabalho e para o futuro. Os/as educadores/as são delineados/as como grosseiros/as, que não consideram as peculiaridades dos/as alunos/as, nem os/as estimulam a aprender.

Entender as representações sociais de professores/as, logo, demanda distinguir as informações que autorizam - por meio da comunidade, da profissão, da família, da instituição escolar, da religião, dos meios de comunicação - reconhecer

a esfera em que essas representações são inseridas e as condutas que norteiam suas ações no que tange ao objeto dessas representações.

As reflexões permitem a construção de valores, condutas e comportamentos. Assim, faz-se necessário avaliar o conteúdo das informações auferidas, uma vez que conhecimentos equivocados ou desvirtuados produzem valores que comporão o alicerce de condutas e/ou práticas violentas inadmissíveis ou mesmo impróprias para uma vida social mais humanizada.

Conforme preconiza Jodelet (1991), a representação social é bússola da prática norteadora das interações do indivíduo com seu meio e com outros indivíduos; permite a integração entre os sujeitos, ao gerar um leque infindável de interpretação do mundo, o que, por sua vez, permite um olhar compartilhado entre os sujeitos, a ser- viço de um aparato de valores. A representação social desempenha, logo, um papel social relevante.

Por isso, a justificativa deste trabalho baseia-se, fundamentalmente, na crença de que a investigação das representações sociais e sua respectiva influência sobre a prática pedagógica permitem aos/às professores/as a tomada de consciência indispensável à revisão e recriação de sua conduta pedagógica diária, por meio do remodelamento do significado da história profissional e pessoal.

Outra justificativa para a concretização deste estudo, decorrente da anterior, conecta-se à admissão de sua relevância para as possíveis transformações na prática pedagógica do/a professor/a, o que é esperado quando se aspira conceber uma escola inclusiva e democrática. As instâncias sociais responsáveis pelas mutações nas RS são os meios de comunicação, a religião, a Ciência, a política, a instituição escolar e os sujeitos que participam dessas instituições, compostos, em sua maioria, por especialistas que disseminam e alastram representações que irão influenciar, transformar ou modernizá-las. Na escola, por exemplo, os/as educadores/as retransmitem e ressignificam suas representações no cotidiano escolar. Esse mecanismo construirá, atualizará ou mesmo transformará as representações dos/as educandos/as. Por isso, considera-se esse fator de vital relevância na investigação da escola como um lugar que não é imparcial e estanque.

Considerações finais

As representações sociais, posto que evidenciam o pensamento do senso comum próprio das sociedades contemporâneas (JODELET, 1991; MOSCOVICI, 1978), estabelecem-se em um modo de saber próprio das sociedades industriais e são indomáveis a qualquer outra forma de conhecimento. Por outro lado, deve-se levar em consideração que as representações não são reflexos mentais a um estímulo do meio social (noção clássica da representação mental), mas sim uma construção do significado do meio social, em que estímulo e resposta se desenvolvem concomitantemente, sendo o estímulo assentado pela resposta. Nesta perspectiva, as representações constituem-se em uma preparação para a ação, não somente porque direcionam os comportamentos, mas também porque edificam e redimensionam o ambiente em que este comportamento irá incidir. Assim, a perspectiva das representações sociais põe os pontos de vista e condutas num contexto distinto da relação automatizada entre sujeito e realidade, contexto no qual o sujeito não só reage à realidade, mas a constroi (FARR, 1991).

Apesar de a representação social ter sido gerada de uma investigação sociológica, é na psicologia social que ela se materializa, ao ser constituída entre as concepções sociológicas e psicológicas por Moscovici e outros/as teóricos/as. Nesta perspectiva, Moscovici assevera que “representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente de duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstruí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2003, p. 114). As representações sociais são produzidas e fixadas no coletivo, no social. Todavia, existe o crivo da particularidade do sujeito, permitindo, assim, a conexão entre o individual e o social.

Em outras palavras, o individual relaciona-se dialeticamente com o social, ao engendrar novas representações. Este é um relevante ponto de interconexão entre as representações, as relações de gênero e identidade sexual, por exemplo. As representações são constituídas no social, e esse social induz desiguais tratamentos para as experiências de ser homem e mulher, em diversos aspectos, e, sobretudo, no que tange à sexualidade. Assim, os atores sociais poderão instituir representações de sexualidade impregnadas das relações de gênero, ao elencar concepções distintas para a vivência sexual de homens e mulheres homossexuais ou transexuais.

A teoria das Representações Sociais, portanto, fornece subsídios para a compreensão dos/as professores/as, em suas interações com o/a aluno/a, com o/a outro/a e com o

meio que os/as cerca, em determinado momento histórico e em seu mecanismo próprio de constituição da realidade. E esta compreensão pode ser o ponto de partida (e de chegada) para o debate da formação de professores que sejam, em suas salas de aula, formadores/desconstrutores/reconstrutores de representações sociais, coligadas à precaução de condutas e comportamentos dos/as alunos/as, em relação a feridas sociais gravíssimas como, por exemplo, a homofobia, o racismo, o sexismo, assim como outros mecanismos de preconceito.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, D.C. de. (org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a Educação. In: **Em aberto**. Brasília, v.14, n.61, p. 60-77. jan-mar. 1994
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- FARR, Robert. Las representaciones sociales. In: MOSCOVICI, Serge. (org.). **Psicología social II**. Barcelona: Paidós, 1991, p. 495-506.
- GOMES, Romeu, MENDONÇA, Eduardo Alves & PONTES, Maria Luíza. As representações sociais e a experiência da doença. **Cadernos Saúde Pública**, 18 (5), p. 1207-1214, 2002.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HERZLICH, Claudine. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Revista Physis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 23-36,1991.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. (org.). **Psicología social**. Barcelona: Paidós, 1991, p. 31-61.
- _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 2004.

- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Sujeito e cotidiano**: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PENIN, Sônia. Educação básica: a construção do sucesso escolar. **Em aberto**. Brasília, v.11, n.53, p.3-11, jan./mar. 1992.
- QUEIROZ, Maria Isaura. Problemas na proposição de pesquisa em ciências sociais. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, 2001, p. 18-32.
- LAPLANTINE, François. Antropologia dos sistemas de representações da doença: sobre algumas pesquisas desenvolvidas na França contemporânea à luz de uma experiência brasileira. In JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 241-259.
- RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida do Norte: Ideias & Letras, 2004.
- _____. **Representações e reflexões sobre o bom professor**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Bom aluno**: real ou ideal. Petrópolis, Vozes, 1997.
- RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. **Macho, adulto, branco, sempre no comando?**. 2000, 189f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SALLES, Leila. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.94, p. 25-33, ago/dez. 1995.
- SOUTO, Solange de Oliveira. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.292-310.
- SPERBER, Dan. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001, p. 91-103.
- SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.



INDISCIPLINA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS
GARDÊNIA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA

INDISCIPLINA NA ESCOLA: um olhar sobre o discurso de alunos e professores¹

Ana Maura Tavares dos Anjos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UECE
Professora substituta da Faculdade Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)

Gardênia Maria de Oliveira Barbosa

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFC
Professora Adjunta da Faculdade Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)

RESUMO

O problema indisciplinar frequentemente tem origem em conflitos na família e no meio social que circunda os adolescentes, entre eles a escola. Neste estudo objetivamos compreender as concepções de alunos e professores sobre a indisciplina na escola, além de buscar perceber os sentimentos desses sujeitos em relação à indisciplina. Na realização deste trabalho tomamos como referencial a metodologia qualitativa com aplicação da técnica do “Discurso do Sujeito Coletivo”, tendo como amostra alunos e professores de uma escola pública de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em uma cidade no interior do Ceará. O estudo revelou sentimentos ambíguos, além da crise do vínculo do aluno com a escola.

Palavras chaves: Indisciplina. Afetividade. Discurso do Sujeito Coletivo.

1. Introdução

A indisciplina e suas manifestações nas relações entre professores e alunos na escola continua sendo uma temática merecedora da atenção das instituições educacionais e da sociedade em geral. Nas instituições escolares, a indisciplina é questão complexa, fruto de múltiplas causas, podendo ser resultante, além daquelas que se originam no seio da família, da recorrente fragilidade das regras, que geram a desobediência, ou da falta de medidas adequadas para inibir condutas impróprias ao padrão estabelecido para a convivência coletiva.

1 Trabalho de pesquisa desenvolvimento durante assessoria na Secretaria Municipal de Itapiúna-CE.

Hodiernamente, a indisciplina é um dos problemas polêmicos que a escola enfrenta. A percepção dos alunos sobre as ações dos professores no combate à indisciplina e os sentimentos dos alunos e professores em relação à indisciplina, precisam ser frequentemente repensados e reavaliados intensamente.

Problematizar a relação entre os educandos e os educadores e suas concepções acerca do tema indisciplina na escola nos possibilita refletir e/ou ressignificar a relação educador/educando/ambiente escolar, com o intuito de poder contribuir significativamente com mudanças positivas nas referidas relações e espaços. Neste sentido, este estudo se reconhece como de preponderante importância, pois enfoca o discurso, os sentimentos, as representações de educadores e de educandos acerca do fenômeno indisciplina. Considerando que muito se ouve falar sobre a opinião dos educadores acerca da indisciplina, mas pouco se discute esse fenômeno sob a perspectiva dos alunos, esta investigação, ancorada na fala de sujeitos de uma Escola Pública localizada no interior do Estado do Ceará, vislumbra possibilitar reflexões e ressignificações acerca das relações intra e interpessoais em âmbito escolar.

2. Indisciplina: um tema complexo

A ideia básica que orienta essa pesquisa parte do pressuposto de que a indisciplina é um fator presente na escola e acarreta inúmeros prejuízos nas relações escolares e sociais, bem como para a aprendizagem dos educandos. Entendemos que com a expansão da oferta e a democratização do ensino houve uma massificação do ensino, tornaram-se mais comuns as desigualdades relativas a origem socioeconômica dos alunos que chegam às escolas, tendo em vista algumas inabilidades Governamentais no tocante a gestão da educação Pública de qualidade. Como uma das consequências dessa dinâmica, por exemplo, pode ser apontado o excessivo número de alunos por turma, com dificuldades manifestas, fruto de uma realidade multifacetada.

Pensar no aluno como o centro das ações e do planejamento escolar, não é suficiente. É necessário conhecer o seu mundo, seus estágios de desenvolvi-

mento, as suas diversas formas de comunicação, os seus interesses. Exige, porém, uma relação professor/aluno que se baseie no diálogo, na compreensão, na “amorosidade”...

“na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.” (FREIRE, 1996, p. 10)

Nessa perspectiva, no contexto da escola de massas o professor deve ter: “capacidade de adequações metodológicas, tendo em vista a especificidade de contextos nos quais se educa; visão de conhecimento em construção; análise da educação permeada de valores éticos e morais e o desenvolvimento e colaboração entre os pares como fator importante” (IMBERNÓN 2010, p.14). Logo, é preciso pensar o currículo e as práticas considerando a disciplina escolar como fator associado a diversas instâncias vivenciais do aluno, e, portanto, deve fazer parte da pauta de discussões e decisões coletivas da escola.

Para a consecução dessa formação plena, é preciso mais do que a simples transmissão de um conteúdo científico. Recomenda-se que a escola se converta em um ambiente acolhedor, humano, em um ambiente afetivo, espaço provedor e facilitador de muitas aprendizagens. É preciso que o professor olhe nos olhos de seus alunos e pense sobre o seu fazer visando enriquecer e desenvolver o potencial humano integral de cada um deles. Esta compreensão está em consonância com o que diz Freire (1996), ao asseverar:

... não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p.141)

Ao professor cabe exercer a sua autoridade, enquanto os alunos devem aprender o que lhes é proposto e adotar comportamentos que provoquem e facilitem a sua aprendizagem. Os discentes esperam que o professor exerça a sua autoridade,

sem dúvidas. Quando não o faz, é desvalorizado, sendo mesmo rejeitado ou, então, motivo de zombaria (POSTIC, 1990), funcionando como anti-modelo. É curioso notar que os alunos mais indisciplinados são os que demandam que os professores os mantenham na ordem (ESTRELA, 1992).

3. O campo de investigação: material e método

Nossa investigação foi realizada em uma escola pública com professores e alunos do ensino fundamental em um município localizado no interior do Estado do Ceará. A escolha do *locus* justificou-se mediante altos índices de reclamações acerca do problema indisciplinada na escola, dirigidas à Secretaria Municipal de Educação e conhecidas por parte de uma das autoras desta investigação em seu exercício profissional.

Participaram da pesquisa quatro professores de diversas áreas do ensino dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e quatro alunos do turno da tarde, um de cada turma, escolhidos aleatoriamente. Para tabulação dos dados, os sujeitos foram identificados por letras, seguidos pelo número da entrevista – (letra A para alunos, letra P para professores).

Esta pesquisa baseou-se em uma metodologia qualitativa que se pautou na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC (LEFÈVRE, 2005, p. 15-16), “considerada como uma proposta que permite uma organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos através de depoimentos, além do apoio na teoria da representação social e seus pressupostos”. A apresentação de resultados de pesquisas qualitativas que tem os depoimentos como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse emissora do discurso, ou seja, como se fosse um discurso individual.

3. Resultados: o que nos apontam os discursos

A partir da coleta de dados, vários temas ou expressões chaves surgiram, entendidos como regras, entre os quais se destacaram o respeito aos professores e as questões familiares, conforme dados coletados e organizados nos discursos

do sujeito coletivo. As consultas feitas junto aos participantes da pesquisa apontam seus entendimentos sobre as questões destacadas a seguir:

DSC1 Indisciplina pode ser descrita como consequência da falta de limites advinda de contexto familiar

Sei não, acho que não respeitar as pessoas e sair da sala. É não respeitar os professores; não estudar e fazer bagunça. A escola tá sem moral. (A 1)

Às vezes, dá as costas para o professor... e se a gente disser que vai falar com os pais deles eles falam: meus pais não ligam para isso. De-sestrutura que já vem de casa e só professor não resolve. (P 1)

DSC 2 - A escola realiza intervenções para enfrentar a indisciplina, no entanto são ineficazes.

Faz... acho que não resolve; me sinto mal. Quando a tia sai eles fazem tudo de novo. Às vezes a tia dá uns carão nos meninos. As professoras dizem para os meninos prestar atenção nas aulas e quando chegar a hora do intervalo brincar, e não hora da aula. Para alguns funciona, para outros não! Os professores chamam os pais, querem ajudar... Mas isso não funciona. (A 2)

Não. Nos encontramos... a gente discute sobre isso... o diretor e a coordenadora perguntam como está em cada sala de aula e quem são os alunos que estão indisciplinados. A gente fala quem são e o que eles tem feito. Em grupo, a gente tenta procurar uma solução e as vezes conversa com a família. Às vezes funciona e às vezes não. (P 1)

Tem algumas famílias que colaboram muito e alguns alunos ouvem os pais... Tem outras que não. Mesmo que o pai insista, converse que tenha educação em casa, parece que quando os alunos vêm à escola se transformam em outra pessoa. Eles mudam e tentam agir diferente quando estão longe dos pais. (P 2)

Nós tentamos... A gente faz uma aula diferente, tenta envolver ao máximo os alunos nas atividades. Esse é um problema serio que afeta o desenvolvimento daqueles que querem aprender. A gente faz o que pode, leva os alunos para o núcleo de informática para interagirem na internet, faz palestra. A gente tem que cumprir as regras para dar bom exemplo. (P3)

DSC 3 - sentimentos ambíguos no vínculo da relação professor/aluno/família

É ruim, me sinto mal porque assim a gente não aprende, era para eles prestarem mais atenção na aula e se comportar mais. (A 2)

Me sinto indisciplinado quando saio de casa sem querer vir pra escola e eu começo a me danar. As professoras não dão nem atenção, estão ganhando o dinheiro delas, tanto faz. Às vezes sou um aluno correto. (A 3)

Quando eu crescer quero ser médico... para mim os alunos vem pra aula pra bagunçar é porque são maltratados em casa. (A 4)

Por um lado eu fico triste porque numa sala onde todos ou a maioria aprende, você pensa: meu trabalho está sendo ótimo, eles estão gostando... mas quando existe indisciplina eu começo a rever o que eu estava dando porque eu estou dando. (P 1)

Me sinto triste por não poder desempenhar o trabalho que a gente planeja, que a gente almeja, a gente deixa de atingir os objetivos. (P 2)

É um problema que eu tento buscar soluções colocando atividades que envolvam todos, tentamos trabalhar em grupo, dinâmica, vídeo para ver se ameniza a indisciplina. (P 3)

Quando o aluno aproveita o máximo o conteúdo eu digo: hoje eu gachei o dia. Mas, nos momentos que não interagem comigo então eu fico triste, com sentimentos de culpa.” (P 4)

Quanto às opiniões dos alunos sobre como se sentiam em relação à indisciplina, destacamos que os mesmos relataram sentimentos ambíguos, afirmando se sentirem “ruim”. Para eles a indisciplina não é um fenômeno bom, e fizeram menção ao que Vasconcelos (2009) afirma ser a crise do vínculo do aluno com a escola - “as professoras não dão nem atenção, estão ganhando o dinheiro delas, tanto faz...” O discurso deste sujeito nos dá o mote para uma profícua discussão sobre como o aluno percebe o vínculo na relação professor/aluno, até que ponto este sujeito se sente um objeto de afeição do “amado mestre”.

Alguns professores destacaram que a escola não realiza intervenções de combate à indisciplina, e prosseguindo neste discurso, apresentam algumas ações realizadas por eles próprios, como: discussão em grupo, apresentação de dificulda-

des para o núcleo gestor da escola, planejamento de aulas diferentes onde os alunos possam interagir, conversas com famílias, o que nos leva a questionar se os mesmos não consideram essas ações como interventivas e eficazes para o combate à indisciplina, ou se apenas referem-se às mesmas como ações pontuais e não contínuas, portanto, frágeis.

4. Considerações finais

O fenômeno indisciplina, conforme apresentado, marca presença nas relações entre alunos e professores há longas datas, exigindo, porém, uma cadeia contínua e articulada de ações dialógicas e dialéticas de ação-avaliação-ação para lidar com a complexidade inerente às relações interpessoais que envolvem o cenário de seu acontecimento. Sobre esse contexto, em síntese, evidenciam-se manifestações nos discursos dos professores e alunos que revelam a necessidade de reflexões que podem fazer significativa diferença para que a indisciplina seja melhor compreendida e, conseqüentemente, cuidada.

Professores e alunos reconhecem que a indisciplina na escola é fenômeno complexo que envolve fatores como o desajuste familiar, fatores sociais e econômicos. A falta de limites não impostos pela família, a não atribuição de responsabilidades, a agressividade a que são submersos no dia-a-dia nas relações familiares e na escola também evidenciam-se em suas falas. Não obstante os alunos se comprometerem com a disciplina na presença dos pais, a ação da família não coíbe os comportamentos inadequados reclamados pela escola.

Imagina-se que a escola como espaço de elaboração da autonomia dos educandos deve propor espaços de escuta, onde os mesmos possam expressar suas necessidades, desejos e frustrações. É preciso que a escola perceba o que existe no âmago da mera execução de um comportamento indesejável.

Diante do discurso de pessoas que assumem papéis diferentes - professor/aluno - em uma relação potencialmente fragilizada, sobre um fenômeno que envolve ambos, explicitam-se opiniões que anunciam as falas de sujeitos que sofrem, que desejam, que sonham com a solução de tantos desafios.

Em suma, asseveramos que é preciso pensar em uma escola reflexiva, com professores reflexivos, comprometidos com uma sociedade de emergentes demandas que ultrapassam o saber conceitual – de domínio do conhecimento específico para ensinar, garantindo ao professor espaços para reflexão crítica que possa transformar sua prática e, conseqüentemente, sua relação interpessoal com os alunos e com a comunidade, eixo condutor de novas práticas.

5. Referências

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto, 1992

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. – Caixas do Sul, RS: Edues 2005

POSTIC, Marcel. **A relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente** – 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.



IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

RAQUEL DE MORAES AZEVEDO
MARIA ALICE MELO

IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Raquel de Moraes AZEVEDO (CCSST- UFMA) ¹

Maria Alice MELO (UFMA)²

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a partir de algumas abordagens psicológicas, situando implicações teórico-práticas evidenciadas na prática pedagógica de oito professores de séries iniciais. Parte-se inicialmente da compreensão geral do desenvolvimento e da aprendizagem humana, sob orientação do enfoque epistemológico racionalista e idealista (visão metafísica) que subsidia o chamado inatismo; considera-se a seguir o enfoque empirista-positivista (visão científica) que permite a análise a partir do ambientalismo e, por fim, tem-se o materialismo dialético (visão dialética) expresso por meio do interacionismo. Tais abordagens, na medida do possível, são apresentadas como elementos subjacentes à compreensão do pensamento pedagógico e avaliativo. A relação sujeito-objeto se apresenta como base da interpretação da realidade. O inatismo na prática pedagógica e avaliativa é visto como fator de negação da intervenção da escola e do professor. As reflexões em torno do ambientalismo consideram as influências na formulação da avaliação como medida, sobretudo a partir da ênfase no controle do comportamento. Já o interacionismo se apresenta como fator de superação da dicotomia sujeito-objeto, sinalizando contribuições para uma avaliação de natureza qualitativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Abordagens psicológicas. Aprendizagem.

1 Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - Universidade Federal do Maranhão - UFMA – CCSST, Licenciada em Pedagogia (1996), Mestre em Educação, pela UFMA (2007). rakelmoaz@gmail.com

2 Universidade Federal do Maranhão - UFMA Licenciada em Pedagogia pela UFMA (1972). Mestra em Educação - Administração de Sistemas Educacionais pelo IESAE/FGV (1984). Doutora em Educação pela - USP (2000). ma.melo@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo, que é parte da dissertação de mestrado, “Avaliação da Aprendizagem: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória (UFMA)”, situa a compreensão geral do desenvolvimento e da aprendizagem humana a partir de contribuições da Psicologia. Imbuída do desafio de elucidar como o homem aprende e se desenvolve, a Psicologia constrói relevante itinerário, culminando na construção de algumas abordagens, dentre as quais se destacam o inatismo (enfoque epistemológico racionalista e idealista - visão metafísica), o ambientalismo (o enfoque empirista-positivista - visão científica) e o interacionismo (materialismo dialético - visão dialética), na medida do possível aqui apresentados como elementos subjacentes à compreensão do pensamento pedagógico e avaliativo.

Em função da adaptação do capítulo para o formato de artigo, as falas dos sujeitos da pesquisa, assim como as considerações da pesquisadora usadas com o fim de ilustrar a prática docente não serão utilizadas na íntegra, não havendo obrigatoriedade de exploração dos dados relativos a cada professor/turma, mantendo-se, porém, o cuidado com a unidade textual. As quatro séries (2^a a 5^a) são duplicadas e identificadas pelo número correspondente e pelas letras A e B, conforme cada turma: turma 2A e 2B, sendo os dados obtidos por meio de observação e entrevista semiestruturada.

Ciente de que as contribuições da Psicologia são vastas e complexas, portanto impossíveis de serem referenciadas em seu conjunto, neste estudo busca-se uma compreensão preliminar. Desse modo, espera-se que a prática pedagógica e avaliativa, ao ser enfocada a partir das abordagens anteriormente mencionadas, revele-se em seus limites, mas, sobretudo, em suas possibilidades emancipatórias.

2. INATISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA: a negação da intervenção da escola e do professor

Sustentada em princípios das filosofias racionalista e idealista, a abordagem inatista considera que o ser humano já nasce com capacidades básicas, as quais dependem tão somente do desenvolvimento para virem à tona (primado do sujeito). Nessa perspectiva, o processo de conhecimento está atrelado essencialmente à maturação e à hereditariedade. Mizukami (1986, p. 2-3) destaca que, nessa abordagem, “as formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito”. No entanto, reco-

nhece que a ênfase dada ao sujeito se dá tanto a partir de “pré-formismo absoluto quanto de um processo de atualização”.

A negação total ou parcial das interações sociais como fatores que interferem na configuração das estruturas comportamentais e cognitivas do ser humano revela a dimensão a-histórica e linear da concepção inatista. Isso porque predetermina o lugar que cada um poderá ocupar mediante capacidades inatas, excluindo as contradições presentes na realidade social e, com isso, as possibilidades de intervenção e transformação desta.

Considerando os sujeitos da pesquisa em questão nota-se a influência de princípios inatistas, que pode ser constatada na resposta da professora responsável pela turma 2B, que, ao formular seu **conceito de educação**, afirma que “a educação vem de berço, é um carisma que já trazemos” e que “uma das grandes dificuldades para que a educação ocorra é a genética de ignorância que afeta as pessoas, as pessoas são tão agressivas, brutas, em geral muito mal educadas. As pessoas já nascem com essa predisposição e encontram um mundo que favorece essa condição”. A professora responsável pela turma 3A, por sua vez, ao discorrer sobre **o papel do professor** afirma que este “é importante para tirar dúvidas, ajuda na conscientização moral, mas se a pessoa tiver o dom de ser ruim não há quem dê jeito”. No limite, essas convicções tendem a minimizar a intervenção do professor, uma vez que se assenta na crença de que há uma predeterminação de fatores comportamentais.

O viés inatista, sobretudo quando encarado numa perspectiva ortodoxa, manifesta-se nas práticas espontaneístas que vinculam o seu sucesso ou fracasso quase que unicamente subordinado à capacidade pessoal, à aptidão, a um dom ou à maturidade. Como consequência, têm-se a anulação ou a minimização do papel mediador da escola e do professor, resultando na auto-responsabilização do estudante e, no máximo, de sua família, pelos resultados escolares, principalmente se estes simbolizarem fracasso. Desobriga, desse modo, o sistema educacional de boa parte da responsabilidade social de assegurar a aprendizagem.

A ênfase atribuída por cinco dos oito professores pesquisados à falta de interesse dos alunos como um dos **fatores que contribuem para a não aprendizagem ou para sua inadequação**, secundariza o trabalho pedagógico. Desconsidera que este pode contribuir como fator causal tanto do desinteresse quanto de sua superação. Isso permite inferir que, na visão desses sujeitos, o interesse é encarado

até certo ponto no sentido apriorístico, como algo que o aluno deve ter ao ir para a escola. Ao mencionarem possíveis fatores que dificultam a aprendizagem, afirmam que: “em primeiro lugar o desinteresse do aluno, segundo o desinteresse dos pais que não dão aquele acompanhamento (P2A)”. Problemas familiares (violência em casa) podem comprometer a atenção do aluno. Poucos alunos são acompanhados em casa (P2B). Muitas crianças faltam à escola, os pais não colaboram (P3A). Não adianta jogar a culpa só na escola, também vai da criação de casa, da base que o aluno tem em casa (P3B). Alguns pais não acompanham os filhos, acredito que o tipo de comportamento dos alunos vem de casa (P4A). Além da falta de vontade mesmo deles, a preguiça há a falta de algum estímulo em casa (P5A)”.

Tomando por base os preceitos da concepção inatista, a qual, em última instância, conduz à falta de sentido da intervenção da escola na formação humana, uma vez que esta depende fundamentalmente da maturação para ocorrer, a avaliação a partir do primado do sujeito questiona a aplicação de testes padronizados, uma vez que esses desconsideram a individualidade dos sujeitos. Advogando a necessidade de se respeitar o ritmo de cada um na aquisição de conhecimentos, confere uma valorização da autoavaliação e do estudo de aspectos afetivos e emocionais como elementos que interferem no processo de aprendizagem.

Ao se referir ao papel exercido pelo professor na abordagem inatista, Rego (1995, p. 87) afirma que “sua atuação se restringe ao respeito às diferenças individuais, aos desejos, aos interesses e capacidades manifestas pelo indivíduo (ou pelo grupo), ao reforço das ‘características inatas’ ou ainda à espera de que processos maturacionais aconteçam”.

Considerando as **caracterizações da avaliação qualitativa**, bem como a **opinião dos sujeitos sobre a própria prática avaliativa, opinando se esta se orienta ou não por tal perspectiva**, a maioria dos sujeitos admite praticar ou estar a caminho de uma prática avaliativa de teor qualitativo, na medida em que “avalia o aluno como um todo”. Conforme detalhamentos das respostas dos professores, isso corresponde a avaliar aspectos comportamentais (interesse, pontualidade, assiduidade, etc.) quase sempre com a respectiva atribuição de notas. Nesse sentido, tais práticas distanciam-se de orientações inatistas, mas também se encontram possivelmente longe de atingir o potencial formativo da autoavaliação de base qualitativa.

Hoffmann (2001, p. 77) ilustra bem a inferência acima, ao declarar que

[...] A tônica da auto-avaliação recai, quase sempre, em questões atitudinais: ‘o que penso sobre minhas atitudes neste período? Como opino sobre meu relacionamento com colegas e professores? Como julgo as atitudes e relacionamentos entre colegas e professores? Que conceitos ou graus eu me atribuiria em termos do que aprendi neste período?’.

O inatismo se manifesta, pois, como fator explicativo da aprendizagem sempre que essa é reduzida a fatores maturacionais, ignorando ou minimizando os aspectos sociais. Independentemente de tais preceitos estarem ou não conscientes para os professores, seus prejuízos são notáveis, visto que descaracterizam o próprio papel formativo e intervencionista ou transformador da escola, que, em última instância, deve se caracterizar pelo esforço em assegurar a todos o direito à aprendizagem.

3. INFLUÊNCIAS DO AMBIENTALISMO NA FORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO COMO MEDIDA: a ênfase no controle do comportamento

Subsidiada pela filosofia empirista e positivista, a abordagem ambientalista centra suas explicações no ambiente como elemento constitutivo das características humanas. Contrariamente ao inatismo, o ambientalismo, em sua versão ortodoxa, acredita que, ao nascer, o ser humano é comparável a uma tábula rasa e que, por meio da experiência, vista como fonte de conhecimento e de formação de hábitos, vai se tornando adulto, modelo ideal a ser seguido.

Os empiristas (primado do objeto) consideram o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. Há, portanto a ênfase na importância do objeto, do meio, quer se leve em conta o indivíduo como uma ‘tábula rasa’ quer não se seja tão ortodoxo e se admita a maturação de alguma atividade cognitiva (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Sob a orientação do ambientalismo, seja de modo mais ortodoxo ou menos ortodoxo, o papel da escola é superdimensionado, uma vez que, em princípio, o aluno nada sabe, devendo acumular o maior número possível de informações. Conforme Rego (1995, p. 89), “O educando assume uma posição secundária e passiva, de-

vido a sua imaturidade e inexperiência. Cabe ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele”. O autoritarismo do professor versus a submissão do aluno, próprios da abordagem ambientalista, materializam-se na pedagogia tradicional.

Esses pressupostos se fazem presentes nas concepções dos professores, na organização do espaço educativo e na implementação do trabalho pedagógico, muitas vezes sem que os seus agentes tenham consciência disso.

Ao definirem o **papel do professor**, quatro dos oito sujeitos da pesquisa em questão lhe atribuem funções diretivistas e mesmo redencionistas, como “mudar a mentalidade do povo para que se tenha um mundo melhor, implantar na cabeça das pessoas o amor” (P2B), até a clássica ideia de “transmissor de conhecimentos” (P3A, P3B e P4A).

A observação da prática revela que o tripé transmissão-recepção-devolução de informações ainda é marcante. Tal dado é visível quando os professores citam **os três procedimentos metodológicos mais utilizados e as respectivas possibilidades de promoção de aprendizagem**. Ao responderem a essa questão, evidenciam que, mesmo procedimentos normalmente definidos como favoráveis à construção de conhecimentos, como a pesquisa, na prática assumem configuração mais próxima da cópia, na medida em que, com exceção da professora da turma 5B, para quem “a pesquisa deve permitir a expressão da compreensão pelo aluno”, para os demais que a mencionaram, cumpre a função de orientar o aluno na “localização e transcrição de respostas certas”.

Considerando as observações feitas, o viés de punição *versus* premiação, no qual o comportamento é a referência central, é ainda bastante frequente. Assim, diante da “desatenção” e da “bagunça” dos alunos, é comum os professores pesquisados lançarem mão de atitudes e principalmente de expressões, tendo ou não a avaliação como pano de fundo, que demonstram traços de uma postura comportamentalista que, em última instância, pode reforçar a atitude negativa que desejam controlar.

Assim, **manter a atenção dos alunos durante as aulas** aparece como uma das três principais dificuldades para quatro docentes, ocupando, assim, posição de destaque para 50% dos sujeitos pesquisados. (Os professores tiveram a oportunidade de selecionar três dentre sete dificuldades que enfrentam na implementação do

trabalho pedagógico).

O desconhecimento ou a baixa valorização dessa premissa produz equívocos como o observado na turma 3A, onde, embora a professora busque priorizar a leitura e a escrita, ainda propõe atividades com desafios pouco significativos, como neste exemplo: após pedir que os alunos escrevam um texto alusivo ao dia dos namorados, tendo “sobrado tempo”, solicita que “pesquisem” cinquenta palavras iniciadas pela letra N, ao invés, por exemplo, de abrir espaço para leitura compartilhada dos textos produzidos. Isso pode indicar problema de planejamento que, em síntese, é revelador de uma intencionalidade equivocada, como fica expresso em comentário espontâneo feito pela professora em questão, que ao passar mais uma atividade diz: “tem que ter tarefa, pois se não tiver não ficam quietos”.

O professor, mais do que nunca, tem de ‘ganhar’ o aluno para sua aula. É grande, pois, o desafio no sentido de superar a usual dispersão dos alunos em relação ao objeto de conhecimento apresentado pela escola. [...] Há professores que, de forma equívoca, esperam a ‘atenção’ a priori da criança, para daí começar a aula. Ora, a atenção é sempre dirigida para algo. Se o aluno não é colocado em contato com o objeto, como pode ter despertada sua atenção? (VASCONCELLOS, 2005, p. 78).

As tentativas de controle do comportamento dos alunos ocorrem de inúmeras maneiras. *Estímulos à competição* ilustrados pelo exemplo abaixo, provavelmente ocorrem sem que os professores se deem conta, uma vez que o foco está na intenção de provocar o interesse dos alunos por meio de promessa de elogio àqueles que se destacarem. Mesmo quando tais apelos funcionam, dificilmente estabelecem uma condição de aprendizagem sólida, pelo caráter imediato e fortuito que possuem.

As situações que se vinculam à *prática da recompensa* por sua vez mantêm estreita relação com o aspecto classificatório da avaliação, conforme revela o fragmento a seguir. Ao fazer perguntas sobre informações básicas referentes a uma história de acolhimento no início da aula, mediante o fato de apenas uma aluna responder, a professora diz: “Só ela ganhará pontos” (P2A). Com o objetivo de incentivar os alunos a responderem o questionário de História, a professora anuncia: “Quem me mostrar a atividade respondida eu dou um ponto”. Em outro momento, diz: “Quem fizer a pesquisa sobre o Maranhão vai ganhar dois pontos em Geografia” (P5A).

O recurso da ameaça de punição, geralmente associada à avaliação, também foi identificado. Assim, diante da desatenção de quase a totalidade da turma, ao ler um texto, a professora diz: “Aquele que não prestar atenção eu vou fazer perguntas e se não souber...”. Uma aluna completa: “Vai ficar de castigo”. A professora acrescenta: “Vai pagar uma prenda.” (P2A). Para conseguir a atenção da turma que está bastante dispersa, a professora diz que “Só vai sair para o recreio, só vai embora no horário, só vai participar da gincana quem fizer a tarefa” (P2B). Diante de alunos que manifestam dificuldade em ler, a professora diz: “Eu já disse que quem não aprender a ler vai ficar reprovado, precisam ler em casa senão não vão aprender e ficarão na mesma série”.

Tais posturas dificultam sobremaneira a ressignificação da avaliação na perspectiva da emancipação, na medida em que deixam de instaurar processos de troca de informações autênticas entre professores e alunos, essenciais ao desenvolvimento da consciência dos limites e potenciais formativos. Apoiam-se, em vez disso, na capacidade de barganhar o interesse do aluno pelo cumprimento mínimo do programa em troca da nota, o que traz inúmeros prejuízos para o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, do próprio ensino, que passa a ter níveis de exigência cada vez mais baixos.

O caráter excessivamente marcado pelo anúncio de punição parece ocorrer prioritariamente a partir da *intenção de manter a disciplina em si* e, secundariamente, da viabilização das ações planejadas. Com isso, demarca-se a posição hierárquica do professor, que concentra seus esforços no controle do comportamento dos alunos, sendo a vinculação com a nota um dos caminhos frequentemente adotados pelos professores. Isso acarreta inúmeros prejuízos, seja no desenvolvimento da proposta de trabalho em termos cognitivos, seja no campo das relações.

Apesar do caráter antipedagógico presente nas situações acima descritas, é preciso lembrar que também não são confortáveis para os professores. Ao que parece, há um condicionamento dos professores em fazer uso de expressões como as acima descritas, em sua maioria apenas no nível da promessa de punição, o que em si já é grave.

Demo (2004, p. 79) alerta que

Os professores não podem ser ‘saco de pancadas’, como se fossem vilões da história. Muito ao contrário, primeiro são vítimas desse sistema perverso e, segundo, são figuras-

-chave da cidadania popular e esta tem como uma de suas perspectivas mais essenciais mudar a sociedade em que vivemos.

Justamente por concebê-los como figuras-chaves ou como intelectuais transformadores, reconhecer o contexto histórico com seus condicionantes simbólicos e materiais não deve servir de justificativa para continuidade de práticas equivocadas. Deve, antes, servir de base para a construção de uma nova intencionalidade pedagógica e avaliativa (VASCONCELLOS, 1998; 2003), superando as representações ainda marcantes nas práticas de parte expressiva dos educadores, de tal modo que uma nova práxis seja possível.

4. O INTERACIONISMO COMO FATOR DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA SUJEITO- -OBJETO: contribuições para a avaliação de natureza qualitativa

O primado da interação sujeito-objeto, que caracteriza um “novo” e radical modo de entender a origem e evolução do psiquismo humano, bem como as relações entre indivíduo e sociedade e, conseqüentemente, o modo como se dá o conhecimento têm como principais representantes Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962). No entanto, neste estudo, a perspectiva interacionista será abordada a partir de Vygotsky, para quem o social é o fator determinante do desenvolvimento psicológico.

Ao lançar mão dos pressupostos do materialismo dialético, Vygotsky supera o problema da oposição entre sujeito e objeto presente nas perspectivas metafísica e científica. Nesse sentido, Rego (1995, p. 93) acrescenta que,

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, Vygotsky refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido [...]. É necessário ressaltar que, na abordagem vygotkiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Ainda expressando a superação de posturas duais em Vygotsky, Molon (2003, p. 46) declara que, para o autor russo, “o sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso não estão no subjetivo abstrato e

nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem”. Ele elege como elemento central de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento a linguagem, por ela se constituir o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos. Assim, segundo Vygotsky (1998, p.70), “o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”, provocando transformações no sujeito.

Vygotsky defende a tese de que o desenvolvimento psicológico se daria de fora para dentro, ou seja, que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, embora não negue que existe a dimensão biológica. Aprendizado e desenvolvimento interagem entrelaçados numa relação dialética, de forma que um acelere ou complete o outro.

No âmbito educacional, as implicações da teoria vigotskiana podem ser vistas a partir do pressuposto de que “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995). Isso implica dizer que nos desenvolvemos à medida em que aprendemos. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” ajuda a entender o desenvolvimento do sujeito em processo de formação. Esse conceito é definido por Vygotsky (1998, p. 112) como sendo a

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A noção de mediação implícita nesse conceito indica que o professor precisa estar atento aos sinais de possíveis avanços do estudante rumo a um novo construto, sendo a avaliação processual de caráter investigativo bastante favorável na indicação da intervenção necessária à apropriação da “nova” aprendizagem. Nesse contexto, a intervenção do professor atinge contornos cada vez mais orientados pela intencionalidade emancipatória, cujo papel central passa a ser a transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Conceito central para a atuação do sujeito sobre a realidade, a mediação resulta da relação entre sujeitos e entre estes e o meio objetivo. Segundo Vasconcellos

(2000, p. 48), “A partir de uma concepção dialética de educação, supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo”. O processo de comunicação que se estabelece numa prática pedagógica orientada pelo interacionismo permite que questões como o erro, tradicionalmente associado ao castigo e à exclusão, sejam vistas por outro prisma, constituindo-se em elementos do próprio processo de aprendizagem, que é permanentemente transformado, na busca de melhor qualidade. Assim,

Numa perspectiva transformadora, o que se propõe é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Uma postura mediadora por parte do professor exige que ele não apenas lance mão de uma sensibilidade e de um nível de comunicabilidade avançados, embora essas posturas se configurem como essenciais, mas que compreenda a realidade como unidade que se estrutura dialeticamente, superando, assim, a visão dicotomizada entre sujeito e objeto, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, certo e errado, etc.

A capacidade de acolhimento pelo professor, ou no dizer de Freire de amorosidade, sobretudo dos limites revelados pela avaliação, na perspectiva de superação, implica reconhecer a relação entre afetividade e cognição como idissociáveis, um dos pontos de convergência entre Piaget, Vygotsky e Wallon, uma vez que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração.

Na pesquisa realizada, são ainda bastante localizadas e mesmo esporádicas as situações didáticas que possibilitam a implementação de princípios interacionistas. Considerando as **formas de apresentação dos objetivos/conteúdos**, entre os sujeitos observados, a professora da turma 5B foi a que apresentou postura mais próxima de favorecer a atuação do aluno como sujeito frente aos conteúdos. Assim, foram frequentes as intervenções da referida professora, inclusive mediante a dispersão da turma, no sentido de sensibilizá-los quanto aos objetivos e à relevância do que estava sendo estudado. Esses aspectos foram, na medida do possível, contextu-

alizados pela mesma em relação à unidade temática e à realidade social.

O tratamento metodológico dado ao conhecimento prévio do aluno e ao conhecimento sistematizado, questão nuclear na estruturação de um trabalho pedagógico que pretenda promover aprendizagem significativa, favorável à busca de emancipação, é aqui analisado em função de algumas evidências. Entre estas, encontram-se as formas utilizadas pelos professores para instigar os alunos a partilharem o que já sabem sobre o assunto (síncrese). Incluem-se, nesse aspecto, o espaço e a natureza da participação dos alunos (dialética ou formal, induzida), bem como o nível de problematização, questionamento e provocação do aluno para que este perceba equívocos e contradições, o que implica saber como e se os professores colocam os alunos em contato com materiais significativos, com dados da realidade (análise) e como procedem para que estes superem suas primeiras representações e construam novas hipóteses (síntese).

As professoras das turmas 2A, 3B, 4B e 5B sinalizam já estar caminhando rumo a uma exposição dialogada, procedimento que favorece o estabelecimento de interação, mesmo que a prática expositiva tradicional ainda predomine. Dentre os avanços percebidos, destaca-se o fato de as professoras provocarem, por exemplo, a descoberta e a correção dos erros pelos alunos, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em vez de simplesmente dar, transmitir as respostas.

Apesar da predominância dos aspectos que contribuem com a burocratização do processo pedagógico e avaliativo, há também algumas iniciativas que já sinalizam para uma prática avaliativa de cunho mais interativo. Trata-se do acompanhamento que alguns professores, principalmente das turmas 2A, 4B, 5B e, de modo menos frequente, da turma 3B, já fazem quando da realização das atividades diárias. Nessas ocasiões, pedem aos alunos para que reflitam sobre os erros individual e mesmo coletivamente, principalmente quando as atividades são exploradas através do quadro. A prática da retomada de atividades para reformulação após correção só foi percebida na turma 5B. Vale destacar que uma das recomendações de Vasconcellos (2003, p. 111) para que a avaliação de fato seja processual é “interagir até qualificar”, o que implica trabalhar uma dada atividade até que ela atinja qualidade satisfatória, por meio de aproximações sucessivas, mediadas pela reflexão.

Numa perspectiva interacionista, a avaliação é também momento de aprendizagem, visto que se constitui no terreno, por excelência, da reflexão sobre a cons-

trução do conhecimento pelo aluno ou em espaço de metacognição, essencial no processo de significação da aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

Embora se reconheça a existência de outros fatores subjacentes que tanto podem potencializar quanto limitar a qualidade do processo educativo, tanto em nível da infra quanto da superestrutura, o modo como o professor concebe e implementa sua proposta de trabalho (visão inatista, ambientalista ou interacionista) influencia o modo como o aluno aprende.

Mediante as lacunas entre percepções dos docentes, entre estas e sua materialização na prática pedagógica e, em especial, avaliativa, importa refletir sobre a importância da tomada de consciência dos dados de realidade por parte dos sujeitos que produzem e são, de certo modo, por ela produzidos, sendo essencial localizar o que foi possível captar, como avanço na prática dos professores pesquisados, mesmo que ainda não sejam predominantes, uma vez que reconhecer avanços é fundamental para prosseguir na busca de transformação.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** superação da lógica classificatória e excludente - do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças - por uma práxis transformadora, 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**MEMÓRIAS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS
NARRADAS POR IDOSOS A PARTIR DAS
LEMBRANÇAS DE ESCOLA**

RENATA BERNARDO

MEMÓRIAS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS NARRADAS POR IDOSOS A PARTIR DAS LEMBRANÇAS DE ESCOLA¹

Iris Joyce S. G. Soares

Graduanda em Pedagogia

Universidade São Francisco fort.rodrigues@outlook.com

Lícia Maria Pereira

Graduanda em Pedagogia

Universidade São Francisco liciamp99@outlook.com

Renata Bernardo

Doutora em Educação

Universidade São Francisco renata.bernardo@usf.edu.br

Daniela Dias dos Anjos

Doutora em Educação

Universidade São Francisco daniela.anjos@usf.edu.br

RESUMO

O presente trabalho, tem por objetivo apresentar um projeto em andamento que visa oportunizar o desenvolvimento de uma aprendizagem humanista com alunos do Curso de Pedagogia, a partir de entrevistas narrativas com idosos que vivem no Asilo São Vicente de Paula, instituição que se localiza na cidade de Bragança Paulista, sobre suas memórias e experiências de escola. O foco desta pesquisa centra-se nas narrativas de idosos sobre suas memórias escolares, no tocante às experiências que trazem em sua história de vida, em específico no tempo vivido referente à escola. Como objetivo mais amplo o projeto tem a intenção de oportunizar a humanização dos estudantes do Curso de Pedagogia a partir da vivência com os idosos, conhecendo suas experiências e memórias escolares, sendo que, especificamente, a pesquisa pretende: desenvolver o conhecimento da história e memória da educação escolar local e regional através das memórias escolares dos idosos da referida instituição; promover a troca de experiências entre os alunos no que se refere às vivências e entrevistas realizadas com os idosos; identificar as possibilidades e limites da pesquisa em educação através das narrativas de idosos sobre o tempo escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo aproximando-se dos estudos biográficos na educação, tendo como suporte metodológico entrevistas narrativas.

Palavras-chave: memórias escolares; experiências; narrativas de idosos.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como objetivo oportunizar o desenvolvimento de uma aprendizagem humanista com alunos do Curso de Pedagogia, a partir de entrevistas narrativas com idosos que vivem no Asilo São Vicente de Paula, instituição que se localiza na cidade de Bragança Paulista, sobre suas memórias e experiências de escola.

Importante ressaltar que este projeto originou-se na participação dos estudantes do Curso de Pedagogia, inicialmente, com visitas, leituras e vivências com os idosos do referido Asilo, no Projeto de Extensão “Anjos em Ação”, da Universidade São Francisco (USF), que integra diversos cursos de graduação em ações extensionistas em diferentes frentes e instituições.

Trabalhar a memória escolar, tentando entrelaçar as lembranças da escola vivida, com os idosos, apresenta-se como uma importante oportunidade de troca entre estes sujeitos e os alunos em processo de formação docente inicial, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento da história e memória da educação escolar local e regional, promovendo a interface com os conteúdos visitados e aprendidos durante a graduação.

Inspiradas no livro de Ecléa Bosi (1994) “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, onde aborda que a memória dos velhos desdobra e alarga os horizontes da cultura e pode ser trabalhada como um mediador entre a geração atual e as testemunhas do passado, como transmissora de valores, conteúdos e atitudes, constituintes da cultura, justificamos este projeto de pesquisa na perspectiva de colocar nossos estudantes de Pedagogia em um movimento de escuta e aprendizado com idosos, tanto em níveis extensionais quanto de pesquisa.

A função da memória no trabalho com as narrativas vincula-se ao sentido dado pelo narrador às suas lembranças trazendo-as à tona e tornando-as significativas ao processo de narrar e à sua história de vida. Assim, para Bosi (1994, p. 89), a função da memória não é reconstruir o tempo e tampouco anulá-lo, para a autora: “Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte [...] e realiza uma evocação, um apelo para aprender a ver o que quer [...]”, entendendo que, ao narrarem duas histórias de vida, os idosos evocarão o percurso vivido através das memórias de escola.

Neste sentido, escolhemos trabalhar com narrativas orais pelo fato das narrativas expressarem os valores e experiências do sujeito no seu lugar social, em um movimento que escolhe o que é mais ou menos importante, revelando a lógica social do tempo e do espaço em questão, passando por e pela memória social. Ela se inscreve na constituição de subjetividades, como afirma Souza (2007, p. 69): “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”.

Para Benjamin (1994), no processo de narrar a própria história está o papel daquele que narra e daquele que escuta, ou melhor, somente existe um narrador porque existe um ouvinte. Em seu texto intitulado “O Narrador” (1994), Benjamin declara “[...] a capacidade de ouvir se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam [...]”, para o autor “[...] narrar estórias é sempre a arte de transmiti-las depois, e esta acaba se as estórias não são guardadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 204 e 205).

Nesse movimento analítico, as narrativas dos idosos, oriundas das entrevistas narrativas devem ser compreendidas, a partir do contexto, no qual os acontecimentos e episódios se inserem, respeitando as singularidades das experiências vividas desses sujeitos que, juntas, compõem sua história de vida.

Contudo, o foco desta pesquisa centra-se nas narrativas de idosos sobre suas memórias escolares, no tocante às experiências que trazem em sua história de vida, referenciando os lugares, os episódios, as imagens, as pessoas que, intencionalmente, ou não, impulsionados pela emoção das lembranças do passado, trazem do tempo vivido referente à escola.

Diante do que pontuamos acima, delineamos para este projeto os seguintes questionamentos:

- Como as narrativas de idosos sobre as memórias escolares podem contribuir para o conhecimento da história e memória da educação escolar local e regional, considerando a localidade da Região Bragantina?
- De que forma a troca de experiência entre os idosos e estudantes de graduação do Curso de Pedagogia pode oportunizar uma formação mais humanizada destes jovens?

- Quais as potencialidades do trabalho com as memórias e as narrativas de idosos para a pesquisa em educação?

Como objetivo mais amplo o projeto tem a intenção de oportunizar a humanização dos estudantes do Curso de Pedagogia a partir da vivência com os idosos, conhecendo suas experiências e memórias escolares, sendo que, especificamente, a pesquisa pretende:

- Desenvolver o conhecimento da história e memória da educação escolar local e regional através das memórias escolares dos idosos da referida instituição;
- Promover a troca de experiências entre os alunos no que se refere às vivências e entrevistas realizadas com os idosos;
- Identificar as possibilidades e limites da pesquisa em educação através das narrativas de idosos sobre o tempo escolar.

Nesse diálogo e na perspectiva de olhar e considerar estes sujeitos a partir de suas experiências, trabalhar com as entrevistas narrativas pressupõe como destaca as palavras de Larrosa (2002, p. 21), “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras”.

Para Passegi (2010, p. 104), “se narrar é humano, o trabalho de biografia é uma ação civilizatória, que exige manuseio de tecnologias, marcadas pela cultura, que arrastam consigo relações de poder e implicam saberes, querer e deveres.” Para a autora, ainda, “o ato de (auto) biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia) culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar).” (p. 111)

Assim, entendemos que, a partir da narrativa de sua vida, o sujeito toma consciência de si mesmo, em um processo de acesso ao passado através da memória, desenhando sua própria história no movimento reflexivo que a narrativa produz.

METODOLOGIA

Os estudantes farão visitas ao Asilo São Vicente de Paula convidando os idosos a participarem do projeto, uma vez que já tiveram contato com a instituição

e com estes sujeitos. Os idosos que aceitarem, espontaneamente, farão parte da pesquisa que abordará suas memórias escolares. Munidos de um diário de campo os estudantes registrarão suas dúvidas, impressões e dificuldades no percurso da pesquisa.

A pesquisa é de caráter qualitativo aproximando-se dos estudos biográficos na educação, tendo como suporte metodológico entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas possuem questões norteadoras que estão vinculadas ao foco, aos questionamentos e aos objetivos da referida pesquisa. As entrevistas narrativas serão audiogravadas e, posteriormente, transcritas e textualizadas pelos estudantes sob a supervisão dos professores coordenadores da pesquisa, e submetidas à aprovação dos idosos participantes do estudo com as devidas devolutivas, para a composição dos dados e posterior elaboração de textos científicos.

Escolhemos as entrevistas narrativas para a pesquisa das memórias escolares de idosos, amparadas em Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 95), em que a entrevista narrativa é “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”, pois não corresponde às formas pre-estabelecidas de entrevista com pergunta e resposta; ela “emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história” para atingir os objetivos propostos com a pesquisa que se serve dessa metodologia.

Numa entrevista narrativa, o pesquisador parte de questões exmanentes, ou seja, aquelas que estão diretamente relacionadas ao seu foco de pesquisa. Geralmente são questões amplas, que possam disparar uma conversa com o entrevistado, de forma que ele possa narrar seu percurso pessoal. Durante a entrevista, o pesquisador se limita a ouvir e apresentar sinais de que está concordando com o que está sendo dito, visando encorajar o entrevistado a falar de si. Quando há sinais de que o assunto está encerrado, o pesquisador formula perguntas imanescentes, ou seja, questões que emergem do que foi narrado.

Para Schütze (2010) esse movimento é que possibilita que o entrevistado possa falar de si, sem ser interrompido pelo pesquisador. Este, por sua vez, embora não deva interromper o entrevistado, não pode perder os fios daquilo que está sendo narrado, solicitando ao final da narrativa, complementações de acontecimentos que não ficaram claros ou fragmentados.

Importante ressaltar que, o tratamento das narrativas estará ancorado nos

seguintes aportes teóricos, respectivamente, Bruner (1997), Passegi (2010a, 2010b, 2011), Schütze (2010) em específico, Jovchelovitch e Bauer (2011), em que os resultados com o projeto serão organizados e divulgados em revistas específicas, bem como a participação dos estudantes em eventos externos e eventos internos da USF.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **O narrador**. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: . Obras escolhidas. 7ª ed., 1994, São Paulo: Brasiliense, vol. I.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed., 1994.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 1997; Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, J. **A interpretação narrativa da realidade**.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto**.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez.p. 1-24, 2011.

PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B.(orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. da Conceição; SOUZA, Elizeu C. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.11-14.

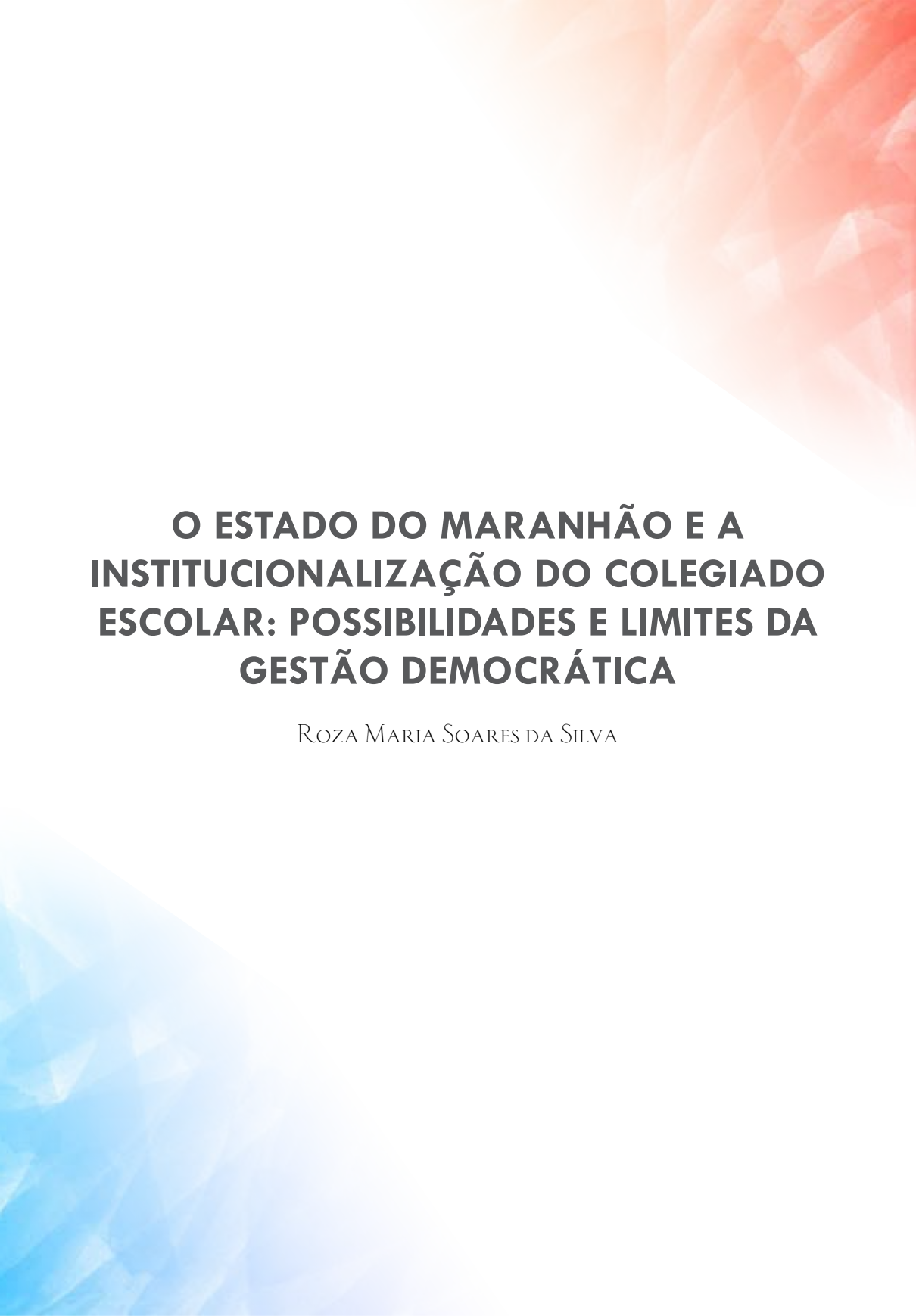
PASSEGGI, M. da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Ale-

gre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da Conceição. **Narrativas autobiográficas**: solidariedade e ética em educação. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em 3/7/2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-222.

SOUZA, Elizeu C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. On: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M.(orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.



**O ESTADO DO MARANHÃO E A
INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLEGIADO
ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA**

ROZA MARIA SOARES DA SILVA

O ESTADO DO MARANHÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Roza Maria Soares da SILVA (FEST)¹

RESUMO

O presente trabalho analisou a institucionalização do Colegiado Escolar no Maranhão, tendo como base informações sobre a atuação do Colegiado Escolar em duas escolas estaduais de Imperatriz. A pesquisa foi de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que proporcionou à luz de documentos oficiais que preconizam política educacional, assim como, autor Abranches (2003), a compreensão da gestão democrática para além dos limites impostos nas formulações oficiais sobre política educacional. A conclusão é que o colegiado funciona como um dos mecanismos do processo de democratização da gestão das escolas da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Colegiado escolar. Concepções. Princípios.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro há bastante tempo vem passando por mudanças significativas, principalmente, com a abertura política nos anos de 1980, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) e com a Reforma do Estado nos anos de 1990. Esses acontecimentos foram primordiais para o debate sobre a democratização da escola, no que concerne a gestão escolar,

1 Professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST rozamariasilva@bol.com.br.

assentado na flexibilização, na desregulamentação de serviços e na descentralização de recursos. As reformas do Estado e da educação possibilitaram que a escola fosse instituída como núcleo de gestão.

No entanto, a democratização da educação situa-se muito mais no discurso, visto que, na prática, as políticas governamentais não têm se Cultura (MEC) e as previstas na CF de 1988, mais precisamente em seu Artigo 206, inciso VI, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob o nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus Artigos 14 e 15, na maioria das vezes, são implantadas de forma utópica e centralizadas pelos gestores públicos.

Contudo, é preciso considerar os objetivos sociopolíticos da educação escolar, no que tange a promoção e apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, para isso, se faz necessário resistir às formas conservadoras de gestão escolar, assim como promover alternativas que contribuam para que a escola se afirme como democrática e se coloque a serviço da formação de cidadãos críticos que promovam uma transformação social.

Isso equivale afirmar que a implantação de Colegiado/Conselho Escolar nas unidades escolares favorece a interlocução e incentiva a participação de segmentos escolares e locais, podendo contribuir para uma mudança de postura de professores e de alunos, assim como promover formas de autonomia na unidade escolar, além de produzir efeitos positivos nas esferas administrativas, pedagógicas e financeiras.

O interesse em pesquisar este tema se deu a partir da inquietação da referida autora, enquanto professora da rede estadual, ao observar a vivência de gestores e segmentos da comunidade escolar para a concretização da gestão democrática. Neste sentido, tem-se como objetivo analisar a institucionalização do Colegiado Escolar no em duas escolas estaduais de Imperatriz.

Desta forma, objetivou-se ainda, identificar princípios e concepções de gestão escolar; identificar procedimentos e critérios da constituição dos Colegiados Escolares; identificar as atribuições dos membros dos Colegiados nas escolas; descrever a forma de relação dos representantes dos segmentos com os representados no tratamento das questões da escola e, confrontar a participação da representação de cada segmento nas deliberações e consultas colegiadas. A pesquisa foi de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR NO MARANHÃO

A dimensão democrática prevista na CF de 1988, em seu Artigo 206, possibilitou o princípio democrático na gestão do ensino público. Desse modo é indispensável à atuação efetiva do Estado, no sentido de mobilizar os recursos necessários para assegurar o acesso e a permanência na escola com igualdade de condições para todos.

O Estado do Maranhão, no intuito de atender tamanha exigência da CF/1988, instituiu os Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da rede estadual através do Decreto 12.399 de 18 de maio de 1992 (MARANHÃO, 2009). Este Decreto foi o primeiro passo que o Estado do Maranhão deu para a construção do processo de democratização das escolas da rede pública estadual. Mesmo criticada a forma de criação desses Conselhos, considerada verticalizada, buscou-se atender a grande base legal nacional e estadual, respectivamente a CF de 1988 e a Constituição Estadual de 1989. Para tanto, deve-se considerar um grande avanço no campo educacional do Estado do Maranhão, uma vez que antes desses conselhos, as escolas da rede pública seguiam os direcionamentos das Secretarias de Estado e/ou de suas representações regionais sem nenhuma participação da comunidade escolar.

Em 1995, no governo de Roseana Sarney Murad, foi instituído o Colegiado Escolar atendendo ao disposto do art. 64, III da Constituição Estadual de 1989.

Instituiu o Colegiado nas unidades estaduais de ensino do Maranhão, do Pré-escolar, Ensino Fundamental e Médio, como órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativas e consultivas nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, através do Decreto nº 14.558 de 22 de maio de 1995 com o objetivo de viabilizar o processo de democratização da escola pública estadual (MARANHÃO,2009).

Todavia, o Colegiado Escolar do Maranhão, como um instrumento de democratização da escola pública, foi institucionalizado dentro de uma relação vertical sem a participação e discussão da comunidade escolar da rede estadual como também da comunidade local. Mas, é necessário reconhecer que o momento em que se cria o Colegiado Escolar para todas as escolas públicas estaduais do

Maranhão acontece, também, grandes discussões em torno da reforma educacional no país.

Segundo o manual² elaborado e organizado pela equipe da Superintendência de Avaliação da Gestão Escolar (SUAGE), com o intuito de possibilitar que a escola tenha uma melhor implementação das ações, define o Colegiado Escolar como:

Um instrumento de democratização das decisões, permitindo a vivência democrática de ideias, de necessidades comuns, de alternativas discutidas e partilhadas coletivamente. Representa um espaço de participação e decisão, discussão e negociação das demandas educacionais, propiciando a construção da cidadania participativa ao definir os rumos e as prioridades da escola (MARANHÃO, 2009).

Nesse sentido, o Colegiado Escolar no Maranhão possibilitou o processo de construção coletiva na escola e propiciou uma reflexão sobre o seu cotidiano ajudando-a desconstruir o entendimento de gestão que sempre foi entendida como sendo de centralização e verticalização em seu modo de agir, abrindo um espaço para participação e autonomia de seus agentes do Colegiado Escolar.

Através da Portaria nº 1.242 de 07 de julho de 1995, no seu Art. 5º ampliou o mandato dos representantes do colegiado para dois anos e regulamentou as funções, objetivos, composição, atribuições, funcionamento e disposições gerais e transitórias do colegiado das escolas públicas estaduais.

No governo de Jackson Lago, respaldado na Constituição Estadual de 1989 nos incisos III e V do Art. 64, promove alterações significativas no Colegiado Escolar. Ficou estabelecido que o Colegiado Escolar fosse composto pelo diretor da Unidade de Ensino e por representantes de todos os segmentos da escola.

Assim, o objetivo do Colegiado Escolar é “promover o fortalecimento, democrático, com progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas” (Portaria, 1.252/1995, art. 3º). Nesse sentido, a gestão democrática da escola só se consolida com a participação da comunidade escolar. A autonomia é uma conquista indispensável para que as práticas educativas se desenvolvam e venham contribuir para melhorar o acesso e permanência dos alunos na escola.

2 Manual Colegiado Escolar- Eleições dos Colegiados Escolares, Biênio 2009/2011 -7ª Pleito- São Luis. 2009.

Desse modo, a autonomia da escola pública não deve ser algo adquirido por meio de normas, decretos ou leis. Não é dada, não é pronta e acabada, mas é algo construído no seu interior e no seu dia a dia. Essa construção requer a elaboração e a incorporação de uma nova concepção, pautada em princípios democráticos, buscando sua autonomia e liberdade para que a escola assuma seu destino na construção e execução do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O Colegiado Escolar deve proporcionar um novo jeito de organizar, articular e executar as atividades pedagógicas, como também, constituir sua identidade, sua missão, seus valores e a sua visão refletida num espírito de equipe. No estado do Maranhão o documento norteador da implantação do Colegiado Escolar destaca os princípios orientadores do seu funcionamento:

Participação expressa na: Ação dialógica, Mobilização, Organização e Transformação; Autonomia reafirmada no (a): Autoconhecimento, Auto-gestão, Compartilhamento de decisões e Responsabilização; Parceria formalizada na: Interação, Construção coletiva, Co-responsabilidade e Cooperação; Democratização em função do (a): Reconhecimento do direito, compartilhamento do poder, acesso às informações e Socialização de decisões (MARANHÃO, 2005).

Um Colegiado Escolar atuante é de fundamental importância para tomada de decisões e para construção de uma gestão democrática, que propicia um ensino pelo qual o aluno usufrua da herança cultural acumulada, exercendo o papel de sujeito de transformação da sociedade. Dessa forma, a democratização da escola pública só será possível, se for orientada por princípios básicos como a participação e o diálogo horizontal entre todos que dela participa.

3 A ATUAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS:

Percepção dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais do município de Imperatriz, do Estado Maranhão, localizadas uma no centro e outra em um bairro da cidade, tendo como o objetivo analisar a contribuição do Colegiado Escolar na construção da gestão democrática da escola. Buscou-se analisar as falas dos sujeitos da pesquisa, membros do colegiado das escolas pesquisadas em

relação aos princípios e concepções da gestão democrática. Os sujeitos foram constituídos por dois alunos, dois pais, dois servidores (técnico-administrativos, auxiliar operacional), dois professores e dois gestores, totalizando dez sujeitos representantes da comunidade escolar, no Colegiado Escolar das duas escolas pesquisadas.

Para a garantia do anonimato, os sujeitos da pesquisa foram nomeados da seguinte forma: alunos A1 e A2, pais de P1 e P2, servidores de S1 e S2, Professores de PR1 e PR2 e os gestores de G1 e G2.

O primeiro questionamento foi em relação princípios e concepções de Gestão Democrática

Princípios democráticos: organização, regras e interesses do corpo docente; A1 e A2.

Significa uma administração aberta, comunicativa e participativa nas suas atitudes; S1 e S2.

Gestão participativa e democrática significa que sejam respeitados os preceitos da legislação brasileira e que tenha como princípio e concepção o desenvolvimento pleno do educando. PR1 e PR2.

Uma gestão democrática significa que os princípios políticos e pedagógicos tenha como pressuposto a antecipação responsável dos representantes de todos os segmentos de acordo com as normas definidas. É necessário também que o colegiado escolar tenha competência de ser: administrativo, deliberativo, consultivo e avaliativo. G1 e G2.

Inicialmente nos preocupamos em analisar os princípios, concepções, critérios de constituições do Colegiado Escolar. A análise dos depoimentos revela que a compreensão dos sujeitos em relação aos princípios e concepções da gestão democrática, especialmente dos alunos, remete-os a definir princípios e necessidades apenas em relação ao segmento, o docente, ou seja, ao segmento que identificam como o mais significativo da comunidade escolar.

Essa concepção expressa uma percepção limitada desse segmento sobre os princípios e concepções e que devem balizar o funcionamento do Colegiado Escolar, explicitando uma compreensão fundamentada em relação de proximidade, de identidade, relações de poder estabelecidas entre professor e aluno, atribuindo importância, e destaque pelas funções que ocupam na estrutura da escola, e assim, legitimam seus interesses.

Os professores, por sua vez, salientam que a “Gestão participativa e democrática significa que seja respeitado os preceitos da legislação brasileira e que tenha como princípio e concepção o desenvolvimento pleno do educando”. Destaca-se que, em relação aos professores, também, há uma necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da gestão democrática, pois se limitam em apenas definir os princípios e concepções.

As respostas apresentadas por esse segmento são muito genéricas, evidenciando a necessidade de investimentos na formação continuada destes sujeitos com vistas a lhes garantir um melhor entendimento e comprometimento com a implantação e implementação da gestão democrática na escola.

Solicitados a responder à questão que buscava identificar se a escola trabalha numa perspectiva democrática e qual a percepção sobre a temática foram, apresentadas as seguintes respostas pelos segmentos:

Sim, pelo fato de termos opinião em todos os aspectos. A1 e A2.

Sim, pois há oportunidade de todos os segmentos da comunidade escolar expressarem sua opinião. P1.

Sim. S1 e S2.

Sim, pois todas as decisões são tomadas considerando a coletividade. G1 e G2.

Sim. As decisões são tomadas com a participação de todos. PR1 e PR2.

Embora os segmentos de professores, gestores e alunos tenham afirmado que há participação de todos nas decisões da escola, as respostas dos pais e servidores

são evasivas. A partir da análise das respostas pode-se inferir que estes não se sentem incluídos no processo de gestão e nas decisões sobre as prioridades da escola, apesar de responderem que “há oportunidade”, a incompletude da resposta deixa claro que essa participação é limitada.

Constata-se que os segmentos que compõe o Colegiado Escolar ao responder ao instrumento de pesquisa expressaram o entendimento sobre a gestão democrática, ressaltando aspectos que identificamos nos autores que subsidiaram o desenvolvimento do presente estudo, incluindo os documentos legais. Entretanto, os sujeitos apresentam, ainda, uma compreensão limitada a respeito da gestão democrática referindo-se apenas à participação nas reuniões do Colegiado Escolar, as quais reconheceram como sendo um importante espaço de deliberações, mas não apenas o único.

Nesse contexto, foram estabelecidos alguns mecanismos para ajudar a concretizar o processo de democratização da escola, tais como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a implantação dos conselhos escolares e equivalentes como o colegiado, às caixas escolares, dentre outros. Entretanto, conforme destacamos anteriormente, apenas mecanismos e/ou instrumentos não serão suficientes para estabelecer a democracia. Há que existir vontade política, interesse e comprometimento de todos.

Objetivando levantar informações mais consolidadas sobre a existência do colegiado foi perguntado aos sujeitos se as escolas investigadas possuíam o Colegiado Escolar e qual sua contribuição para democratização das escolas. Todos os sujeitos responderam de modo afirmativo que existe sim o colegiado escolar, acrescentando que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) subsidia todo o processo de implementação dos mesmos em todas as escolas públicas estaduais no Maranhão, através de Decretos, Instruções Normativas, Portarias, Manuais Informativos para orientação e sistematização das ações do Colegiado Escolar.

Considerando a avaliação positiva dos sujeitos evidenciada nas respostas, pode-se afirmar que as escolas pesquisadas legalmente possui o Colegiado Escolar como instrumento que poderá garantir espaços participativos e democráticos de gestão das escolas. Entretanto, é necessário ressaltar que o colegiado deve ser uma instituição de funcionamento permanente, e deve ter o papel de garantir a formação e a prática democrática da escola, tornando-se pedagógico para os membros da

comunidade escolar.

Norteadada pelos objetivos da pesquisa realizou-se o seguinte questionamento aos sujeitos participantes da pesquisa sobre as principais atribuições e funções do Colegiado Escolar:

Cada representante leva sugestões para possíveis melhorias e esta precisa ser aprovada por todos. A1 e A2.

Opinar e deliberar sobre as diversas atividades relacionadas ao bom andamento do trabalho escolar em todos os aspectos a ele relacionados. P1 e P2.

Planejamento do calendário de atividades, deliberação de recursos entre outros. S1 e S2.

Acompanhar, avaliar e votar pelas prioridades no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro. G1 e G2.

Discutir e apresentar problemas e soluções para serem resolvidos no âmbito escolar. PR1 e PR2.

Com as respostas contempladas, evidenciam que os membros do colegiado responderam a questão subsidiados em suas vivências na escola. Sabemos que distinguir funções de atribuições do Colegiado Escolar é uma tarefa complexa porque difere de acordo com o papel de cada segmento representado, e com as diretrizes emanadas pelas Secretarias de Educação de cada Estado da federação. Para o Estado de Minas Gerais segundo Abranches (2003, p.55).

[...] o colegiado tem funções de caráter deliberativo e consultivo. As funções deliberativas referem-se à tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola; e as funções consultivas referem-se à emissão de pareceres sobre situações duvidosas ou problemáticas das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e levantamentos de propostas para solucionar problemas e desenvolver projetos.

No Estado do Maranhão, a SEDUC estabeleceu as funções do Colegiado Escolar, especificando nos documentos, que as funções são deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, avaliadoras e mobilizadora de acordo com os dispositivos legais

(2009/2011). E para cada uma delas elaboraram atribuições específicas.

A partir da análise das funções do Colegiado definidas nos documentos norteadores de sua implantação e funcionamento, constata-se que esse órgão é quem dá a base de sustentação para elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola. Acompanha e participa do processo de coordenação com vistas à sua elaboração, apresentando proposições com relação ao que deve ser priorizado com vistas ao cumprimento das exigências normativas.

Com relação ao percentual de representação por segmento escolar no Colegiado obteve-se os seguintes dados:

Dois representantes dos alunos, dois dos pais, dois dos professores e dois dos servidores. A1.

Segmentos: administrativo, professores, pais e alunos. Um (1) representante para cada segmento. S1 e S2.

Direção – 2 membros, presidente e tesoureiro; Pais – 2 titular e suplente Aluno – 2 titular e suplente Servidor – 2 titular e suplente. S1 e S2.

Direção – 2 membros, presidente e tesoureiro; Pais – 2 titular e suplente Aluno – 2 titular e suplente Servidor – 2 titular e suplente. G1 e G2.

Administrativo, professores, pais e alunos. Um representante de cada setor. PR1 e PR2.

Os dados sobre o quantitativo de representação dos segmentos do Colegiado evidenciam a existência de uma variação em relação ao número de representantes de cada segmento, conforme o número de matrículas e servidores existentes na escola. Entretanto, convém esclarecer que segundo orientações emanadas da SEDUC e do Decreto N° 24.527 de 5 de setembro de 2008, no art. 2° que dispõe sobre a composição do colegiado, está prevista seguinte composição:

Diretor da Unidade de Ensino, professores, trabalhadores da educação não-docente da Unidade de Ensino, alunos regularmente matriculados com idade mínima de quatorze anos, pais ou responsáveis pelos alunos matriculados regularmente. Parágrafo único. Cada representante será eleito com seu respectivo suplente pelos membros do segmento a que pertença, em sufrágio universal, para mandato de dois anos. (MARANHÃO, 2008)

Desta forma, fica explícito que o Colegiado Escolar é composto por pessoas que fazem parte da comunidade escolar. E, para cada titular, é eleito um suplente, para tanto, é necessário que sua indicação siga os mesmos critérios dos titulares, através de eleição direta, obedecendo todos os critérios estabelecidos nos instrumentos normativos que disciplinam esse processo.

Em relação ao processo de escolha dos membros do Colegiado Escolar, o quadro a seguir revela que nas duas escolas pesquisadas o critério foi o mesmo para todos os segmentos.

Eleição direta por voto em cédula. A1 e A2.

Eleição em Assembleia convocada pela escola; Eleição direta por voto em cédula. P1

Eleição direta por voto em cédula. S1 e S2.

Eleição em Assembleia convocada pela escola; Eleição direta por voto em cédula. G1 e G2.

Eleição em Assembleia convocada pela escola; Eleição direta por voto em cédula. PR1 e PR2.

Diante das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, os segmentos do colegiado das escolas investigadas são escolhidos através de eleição direta, com voto registrado em cédula criada com essa finalidade.

Segundo relato dos pesquisados, antecede o momento das eleições a divulgação com vistas à mobilização da comunidade escolar, período de registro de candidatura com apresentação de plano de trabalho, período de campanha para divulgação das propostas dos candidatos, convocação da Assembleia Geral da escola para que todos compareçam à escola no dia das eleições para que exerçam livremente o direito de escolha dos representantes que comporão o Colegiado escolar.

Foi destacado ainda, que o processo eleitoral estimula a realização e articulação da comunidade escolar para definir os compromissos a serem defendidos pelos representantes de cada segmento no Colegiado escolar. De acordo com Manual de (2009-2011), a Assembleia Geral

[...] é uma forma de participação da comunidade escolar no funcionamento da escola, por meio de reuniões de professores, demais servidores, pais e alunos, ou seja, toda comunidade escolar. As decisões da Assembleia Geral devem expressar a maioria simples de representação da comunidade escolar para que tenha validade. (MARANHÃO, 2009).

A Assembleia Geral é um dos instrumentos utilizados tanto pelo gestor como pelos segmentos para convocação dos membros do colegiado para discussão de assuntos de interesses da comunidade escolar. Neste sentido, a análise dos depoimentos e as observações realizadas nos possibilitaram constatar que o Colegiado Escolar cumpre com os princípios da gestão democrática que é a deliberação coletiva em assembleias, sobre as questões de interesse da escola.

4 CONCLUSÃO

A entidade mantenedora das escolas públicas estaduais, o Estado, através da SEDUC vem propiciando às unidades de ensino um caminho para o estabelecimento da democracia, dando uma abertura para que a comunidade escolar possa participar das decisões e atividades educativas no espaço escolar através do colegiado escolar percebe-se que é necessária a ampliação e divulgação de suas atribuições e funções.

Em virtude disso, objetivou-se identificar princípios e concepções de gestão escolar prescrita na base normativa e regulamentos nacionais, estaduais e escolares na concepção dos segmentos do Colegiado Escolar.

Diante desse objetivo, a pesquisa revelou que os sujeitos expressam uma percepção limitada sobre os princípios e concepções e que devem balizar o funcionamento do Colegiado Escolar, explicitando uma compreensão fundamentada em relação de proximidade, identidade, relações de poder estabelecidas entre professor e aluno, atribuindo importância e destaque, de forma simbolicamente, os membros pelas funções que ocupam na estrutura da escola, e assim, legitimam seus interesses.

Em relação à percepção sobre a gestão democrática na escola, foi revelado que tanto professores quanto os alunos compreendem a gestão como algo muito superficial, conceituando-a com palavras soltas, parece aprendidas no espaço da

escola, como participação. Dizem que há oportunidades de participação, porém não sabem com clareza em que esses segmentos participam.

Em relação à mesma questão, as respostas dos pais e servidores foram evasivas, compreendem menos ainda o que significa essa democracia, e mostram dificuldades em expressar suas participações. Compreendem que a gestão democrática refere-se apenas à participação nas reuniões do Colegiado Escolar; reconhecemos como sendo um importante espaço de deliberações, mas não apenas o único.

O Colegiado Escolar foi constituído como instrumento que poderá garantir espaços participativos e democráticos na gestão das escolas, no entanto, revela que a implantação do colegiado por si só, não proporciona o processo democrático nas escolas. Algo que ficou bastante claro que é fragilizado nas relações estabelecidas nas escolas.

Portanto, o grande desafio é fortalecer o Colegiado Escolar no chão da escola pública do Maranhão para que o processo de democratização não fique somente no sentido legal ou seja, na base normativa e que o real esteja longe de ser concretizado nas ações democráticas no chão das escolas públicas maranhense.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 102).

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Conselhos escolares**: democratização da escola e construção da cidadania/elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

MARANHÃO. **Constituição Estadual de 1989**, São Luis, 1989.

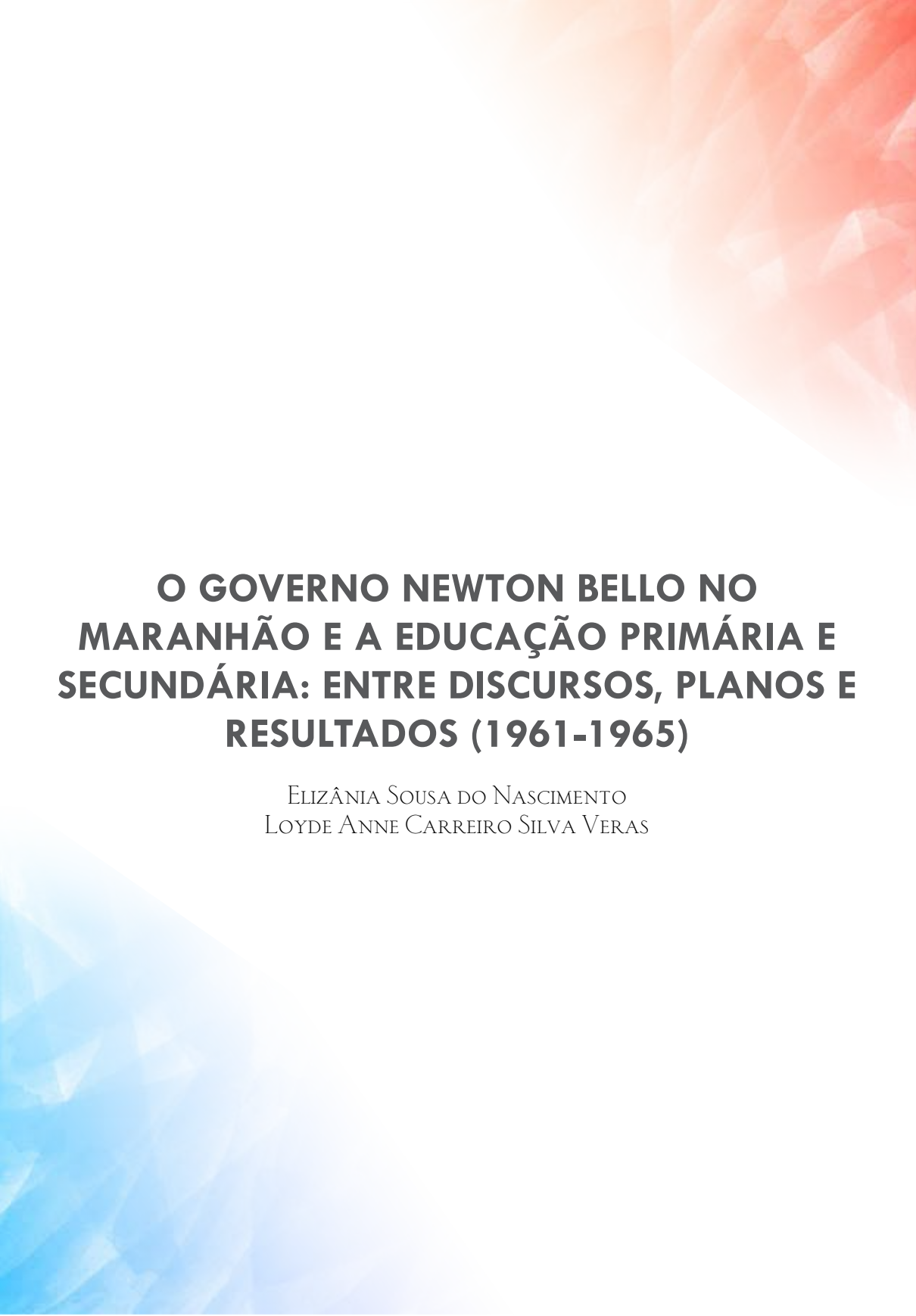
_____. **Constituição do Estado do Maranhão**. Brasília: Senado Federal. Secretária Especial de Editoração e Publicações, São Luis, 2005.

_____. **Decreto nº14.558 de 22 de Maio de 1995**. São Luis, 1995 www.educacao.ma.gov.br/ Acesso: 10/10/2016.

_____. **Portaria nº 1.242 de 07 de julho de 1995**. São Luis, 1995 www.stc.ma.gov.br/ Acesso: 10/10/2016. www.educacao.ma.gov.br/ Acesso: 10/10/2016

_____. **Decreto Nº 24.527 de 5 de setembro de 2008**. São Luis, 2008. www.educacao.ma.gov.br/ Acesso: 10/10/2016

_____. **Manual Colegiado Escolar- Eleições dos Colegiados Escolares, Biênio 2009/2011 -7ª Pleito-** São Luis. 2009. www.educacao.ma.gov.br/ Acesso: 10/10/2016



**O GOVERNO NEWTON BELLO NO
MARANHÃO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E
SECUNDÁRIA: ENTRE DISCURSOS, PLANOS E
RESULTADOS (1961-1965)**

ELIZÂNIA SOUSA DO NASCIMENTO
LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS

O GOVERNO NEWTON BELLO NO MARANHÃO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA: ENTRE DISCURSOS, PLANOS E RESULTADOS (1961-1965)

Elizânia Sousa do NASCIMENTO (UEMA)¹

Loyde Anne Carreiro Silva VERAS (PUC – PR)²

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre a educação maranhense a partir de discursos e planos do governo Newton Bello, no período de 1961 a 1965. Destaca a escolha de investimento no nível primário, as justificativas para a manutenção do ensino médio na rede particular em quase sua totalidade e os resultados na formação de professores a partir das Escolas Normais. A análise da documentação, obtida no Arquivo Público do Maranhão (APEM), se deu em diálogo com dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e com a historiografia existente sobre o tema.

Palavras-chave: Primário. Secundário. Escola Normal.

INTRODUÇÃO

No início da década de 1960, o Maranhão vivenciou um governo cujo discurso denunciava a realidade educacional como resultado de “omissões generalizadas”, inclusive dos Poderes da República. Em uma análise que apresentava o local como reflexo do nacional, Newton Bello também falava da decadência da “antiga Atenas” que, a partir de várias e complexas causas, ocupava “[...] um pálido penúltimo lugar, na ordem decrescente das unidades da Federação, no que tange a alfabetização”. (MARANHÃO, 1961).

1 Universidade Estadual do Maranhão. Mestra em Educação. elizzania@hotmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestranda em Educação. loydeanne08@gmail.com

No governo Newton Bello, realizou-se uma tentativa de conjugação técnica e de planejamento educacional na elaboração de planos para a educação. Assim, é que em 1961, em reunião com o então presidente da República, Jânio Quadros, o governador apresentou um plano que mostrava diagnósticos, objetivos e reivindicações do campo educacional em seus vários graus. Dois anos depois, em 1963, outro plano foi elaborado, o *Plano Trienal*, inserido no contexto nacional do *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social* do governo João Goulart, contemplando várias áreas, entre elas a educação. O presente texto busca identificar a ênfase desses planos, articulando-os com os discursos de Newton Bello e os resultados desse governo no campo educacional maranhense. Na análise da documentação, além do diálogo com a historiografia, serão entrelaçados dados estatísticos do período.

1 Ensino primário: “pedra angular” do governo Newton Bello

Em meio a um contingente populacional que, no início da década de 1960, contava com 69,8% de analfabetos, a rede escolar maranhense era composta por 2.016 estabelecimentos de ensino primário, sendo que desses, apenas 316 eram particulares. No ensino médio, os números eram outros: dos (apenas) 37 estabelecimentos existentes, 34 pertenciam à rede particular, um era federal e apenas dois eram estaduais (BRASIL, 1963, v.24). Tal realidade encontrava-se em consonância com o cenário nacional e legislativo da época. Segundo Amado (1973, p. 119), em nível nacional: “Se o ensino primário já era, em alta proporção, público, por outro lado o ensino médio particular atingira enormes dimensões, ultrapassando não de pouco as do ensino público”. No contexto legislativo, enquanto a Constituição Federal de 1946 assegurava a gratuidade no ensino primário oficial, o nível secundário deveria ser gratuito apenas para quem comprovasse falta ou insuficiência de recursos (BRASIL, 1946).

A não alfabetização da maioria da população maranhense, bem como a flexibilização no atendimento ao nível secundário, certamente embasaram os discursos do governo Newton Bello, que elegeu o primário como primeira opção de investimento: “É o ensino primário pedra angular de todo um sistema de educação, pois nenhuma estrutura séria pode substituir nesse tocante, se não for construído

sólido alicerce sobre que deve assentar o eixo do sistema” (MARANHÃO, 1961, grifo nosso). O ensino secundário, por sua vez, foi apresentado no plano de 1961 a partir de dados equivocados:

Tendo em vista possuir o Estado 97 municípios, conclui-se daí que 78 comunas não dispõem de estabelecimentos de ensino secundário, o que constitui gravidade perfeitamente retratada, na estatística das matrículas escolares. Há no Maranhão 10.000 alunos matriculados nos ginásios da Capital e do interior correspondendo esse número *acêrca* de 4,5% da população do Estado, entre 12 a 15 anos de idade. (MARANHÃO, 1961, p.3).

Apesar desse plano ser datado de julho de 1961, dados do IBGE, do primeiro mês letivo daquele mesmo ano, apresentam um total de 99 municípios maranhenses, dos quais, 82 não possuíam qualquer estabelecimento de ensino médio, o que agravava ainda mais a realidade numérica apresentada pelo governador (BRASIL, 1961, v.22).

Se, nos discursos de Newton Bello, os problemas vivenciados no primário encontravam substancial agravante no nível médio, sua opção pela concentração de esforços na solução dos problemas do ensino primário era justificada mediante a impossibilidade do Estado em atender os dois níveis, revelando a intenção de apenas atenuar a situação no secundário da capital:

Na impossibilidade de enfrentar, com intensidade, simultaneamente, o problema da Educação primária e da Educação secundária opta o Estado pela concentração de esforços no primário.

O Programa mínimo proposto, referente à educação secundária, não visa a solução do problema do ensino médio no Interior do Estado, mas apenas a atenuar-lhe os efeitos na Capital, com a ampliação das instalações do Colégio do Estado, a criação do Ginásio Municipal de São Luís e a conclusão das obras do Ginásio de Educação Física. (MARANHÃO, 1963, p.17, grifos nossos).

De fato, na análise do plano de 1961, é perceptível a ênfase substancial

dada ao ensino primário em detrimento do ensino médio. Enquanto os objetivos para o primário incluíam aumento expressivo de matrícula, melhoria das condições de instalações e de equipamentos e duplicação da capacidade de formação de professoras³, encontrava-se neste um vago e único objetivo para a “Educação de Grau Médio”: “Ampliar, melhorar e diversificar o ensino de grau médio, de acordo com um programa mínimo” (MARANHÃO, 1961, p.1, grifo nosso).

A diferenciação na concentração de esforços nos níveis primário e médio era também reforçada no quadro de previsão orçamentária do plano apresentado ao Governo Federal. Enquanto que para o ensino primário apresentavam-se dois quadros detalhados sobre investimento e manutenção, distribuídos entre as necessidades de construção, de aparelhamento e de formação de professores, para a “Educação Média e profissional”, previam-se apenas a construção de novas salas; os equipamentos para o Colégio Estadual do Maranhão, localizado em São Luís; a construção e o equipamento de um Ginásio Municipal, também em São Luís e a construção de uma Escola de Pesca, em Primeira Cruz.

É importante destacar que o investimento na educação média e profissional consistia, principalmente, na injeção de recursos na rede privada desse nível de ensino, conforme asseverava o próprio governador. A diferença de investimento financeiro tornava ainda mais clara a opção do Governo Estadual pelo ensino primário:

Tabela 1 - Investimento e Manutenção – Educação Primária e Secundária (Cr\$)				
Educação Primária				
1961	1962	1963	1964	1965
143.000	568.248	695.388	717.934	
Educação Média e Profissional				
1961	1962	1963	1964	1965
4.000	20.000	23.000	5.000	-

Fonte: Maranhão – Plano e Reivindicações. Reunião do Senhor Presidente da República com os governadores do Piauí e Maranhão. São Luís, julho de 1961.

Diante da impossibilidade, pela alegada falta de recursos, de reversão do

3 Designação utilizada no plano ao se referir sobre o corpo docente da época. Sobre isso, falaremos adiante.

contexto educacional “decadente” em que se encontrava o Maranhão da época, Newton Bello encontrou como saída o contínuo incentivo aos estabelecimentos particulares de ensino:

Reconhecendo nossa incapacidade financeira para o atendimento total, por parte do Estado, das suas necessidades educacionais, constitui parte do meu programa de Governo, ao lado da responsabilidade oficial do mesmo, o incremento por todos os meios possíveis, do ensino particular, que – ninguém o negaria – tem se constituído um baluarte da Educação, no Brasil, desde os seus primórdios, no denominado Período Heróico de Implantação, lá pelo ano de 1549, e sem o qual a consecução de nosso objetivo – erradicação do analfabetismo – tornar-se-á mais difícil e prolongada. (MARANHÃO, 1961, grifo nosso).

No nível secundário, a ênfase discursiva recaía sobre o ensino normal, que deveria estar a serviço do primário. Dizia o governador em mensagem à Assembleia em 1963: “Sem descuidar do ensino ginasial, deu a administração tratamento especial ao setor do Ensino Normal, onde repousa toda a estrutura da educação primária” (MARANHÃO, 1963, grifo nosso).

Em 1963, no *Plano Trienal de Educação*, o discurso do desenvolvimento atrelado à educação emergiu com mais força no contexto maranhense⁴. Sobre sua aprovação, Newton Bello destacava a inserção norte-americana na educação maranhense: “Êsse Plano caracteriza-se sobretudo pela ideia de prioridade no atendimento das necessidades educacionais do Estado e sua viabilidade de execução e foi apresentado à USAID [...]”. A responsabilidade financeira recairia sobre a SUDENE, o Estado do Maranhão, o MEC e a USAID/Brasil, “financiadora principal do presente plano” (MARANHÃO, p.39).

Destaca-se que, paralelo ao incentivo econômico, encontrava-se também

4 Tal vinculação entre educação e desenvolvimento estava embasada pela Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz, que apresentava o trabalho humano qualificado pela educação como fator essencial para a ampliação da produtividade e consequente aumento das taxas de lucro do capital.

a interferência político-ideológica norte-americana em nível nacional que, nessa época, desembocou em Planos Estaduais de Educação, nos quais, paulatinamente, foram se engajar organismos nacionais, regionais e locais, tendo o MEC como intermediário entre os setores externos e internos.

Seu parágrafo introdutório falava do fraco sistema educacional como determinante do subdesenvolvimento estadual: “Estado subdesenvolvido, mesmo em relação ao subdesenvolvimento do Nordeste, tem o Maranhão, no seu sistema educacional, a causa precípua da problemática em que se encontra”. Mais adiante, sobre as finalidades do plano, destacava: “O presente plano [...] representa um pré investimento para o aperfeiçoamento do fator humano, e visa promover através dessa meta fundamental, um desenvolvimento a longo prazo do Estado e do Nordeste Brasileiro [...]” (MARANHÃO, 1963).

O elevado índice de analfabetismo e a realidade do ensino primário foram apresentados como os dois “pontos de estrangulamento”, apontando-se como causas para sua realidade a falta de professores, de equipamentos, mobiliário, material didático e de salas de aula, como também a insuficiência de recursos financeiros federais e estaduais destinados a essa finalidade. À semelhança do plano anterior, a concentração de esforços encontrava-se na redução do analfabetismo e no atendimento ao ensino primário. As finalidades do plano foram duas: “Cooperar com o Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão” e “Promover a atualização dos métodos educativos e a expansão do ensino público primário [...]” (MARANHÃO, 1963).

Sobre o ensino médio, apesar de falar-se sobre “um vivo interesse por parte do governo”, o discurso foi mais sucinto, suprimindo-se os dados numéricos; os resultados obtidos foram atrelados à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CENEG)⁵, que já atuava no Maranhão desde a década de 1950. No convencimento sobre o esforço do poder público estadual também nesse nível, o governador afirmava:

E a prova cabal desse interesse foi o desdobramento de tur-

⁵ Movimento de democratização do ensino, atuando da educação infantil ao ensino superior. Foi iniciado por universitários em Pernambuco no ano de 1943, estendendo-se paulatinamente a todas as unidades da federação. Posteriormente, a CENEG passou a ser denominada de Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CENEC).

mas verificado nos colégios oficiais da Capital e os entendimentos que manteve com a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos para a abertura e auxílio de ginásios e Escolas Normais Regionais em vários municípios do Estado. (MARANHÃO, 1963, p. 38, grifo nosso).

A formação de professores se deu em vários níveis e a partir de propostas diferenciadas. Segundo o governador, em 1963, o trabalho incluía um convênio com o Ministério da Educação que, através da Campanha Nacional de Educação Rural, proporcionava treinamentos ao magistério leigo dos municípios. O Centro Regional de Treinamento de Professores Rurais, localizado em São Luís, havia sido reativado em sua gestão e preparado em dois anos cerca de 80 professores, estando em pleno funcionamento com uma turma de 25 professores rurais em 1963, segundo o governador. No entanto, são as Escolas Normais o espaço mais proeminente na formação de professores nesse período.

2 A ênfase no primário e o preparo de normalistas

Se, no Plano de 1961, destacou-se uma relativa evidência do ensino secundário, no Plano Trienal de 1963 as referências e objetivos para esse nível foram mais sucintos. Naquele ano, o ensino médio maranhense contava com 81 cursos, sendo que destes, 71 encontravam-se na rede particular, 7 eram federais e 3 eram estaduais (BRASIL, 1965, v.26). Além do foco sobre o ensino primário e a alfabetização de adolescentes e adultos, o plano destacava a importância da formação de “professoras do ensino primário” a partir da criação de Centros de Treinamento, da criação de uma Escola Normal em Grajaú, da conclusão e da equipagem da Escola Normal de Codó e do fortalecimento das Escolas Normais Regionais e Normais Pedagógicas que deveriam formar e aperfeiçoar 4.500 professoras (MARANHÃO, 1963, p.3).

O Decreto-Lei nº 8.530, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Normal em 2 de janeiro de 1946, esclarece as divisões do curso Normal apresentadas no plano do governo. Este era um ramo do segundo grau que poderia ser ministrado em dois ciclos: o primeiro, a partir das chamadas “Escolas Normais Regionais”,

com a duração de quatro anos, formava professores regentes para o ensino primário. O segundo, a partir das Escolas Normais e com a duração de três anos, formava professores primários. O decreto apresentava ainda a existência de um terceiro estabelecimento: o Instituto de Educação que, além dos dois cursos normais, poderia oferecer uma especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do primário (BRASIL, 1946).

O plano de 1961, a partir de um diagnóstico prévio, apresentava 12 cidades em que se fazia presente o curso Normal Regional no Maranhão, o que o documento chama de “Formação de Professoras 1º Ciclo”: Turiaçu, Cururupú, Guimarães, Morros, Rosário, Itapecurú Mirim, Caxias, Presidente Dutra, Barra do Corda, Imperatriz, Colinas, Carolina e Balsas. A “Formação de Professoras 2º Ciclo”, ou seja, em nível de Escola Normal, se fazia presente em apenas 4 cidades maranhenses: São Luís, Caxias, Barra do Corda e Carolina. Ressalta-se aqui o que o texto já vem apresentando sobre a concentração do ensino médio maranhense na rede particular: em se tratando da formação de professores foi também a iniciativa privada que, apoiada pelo governo estadual, garantiu nesse período o processo de formação de professores em quase sua totalidade.

Dados do IBGE (BRASIL, 1963, v.24) apresentam que o corpo docente no ensino primário maranhense de 1961 era composto por 3.424 professores, sendo que, desse total, apenas 869 eram normalistas, chegando o número de não normalistas a 2.555. Daí a ênfase do governador na necessidade de investimento em formação de professores, especificamente, de “professoras”.

O Plano de 1963, como o de 1961, chama atenção para a abundância de referências ao gênero feminino quando se fala na docência do ensino primário. Em 1961, o corpo docente do Maranhão apresentava o número de 3.424 professores e professoras no Ensino Primário Comum; deste total, 3.226, ou seja, 94,21% pertenciam ao gênero feminino, constatando a feminização do magistério primário no Maranhão, o que de certa forma explica a naturalização dessas referências nos dois documentos.

No governo Newton Bello (1961-1965), as escolas de formação de professores receberam significativo apoio financeiro, chegando a dobrar o nível de atendimento. Se em 1962, atendiam a 1.545 alunos, em 1965, o número chegava a 3.889 alunos (BONFIM, 1985, p.161). Dois anos antes, o governador apresentava em seu

discurso a defesa do preparo docente a partir das Escolas Normais Regionais, mais expressivas numericamente no Estado:

E oportuno é ressaltar o papel das Escolas Normais Regionais no sistema de educação do Estado. A essas escolas tem a Secretaria de Educação e Cultura dada toda a orientação técnica e apoio moral indispensáveis para que levem a bom termo o preparo do professor primário, além de fornecer o material pedagógico. (MARANHÃO, 1963, grifo nosso).

No entanto, apesar de tal defesa perpassar discursos e planos, os dados informam que o número de professores normalistas, em 1965, no ensino primário, último ano da gestão Newton Bello, era de 1.530, revelando um tímido alcance desse objetivo em comparação a abundância discursiva sobre o mesmo e a meta fixada em 1963 no número de 4.500 professores a serem formados. Se em 1961, no corpo docente do ensino primário maranhense, composto por 3.424 professores, havia 869 normalistas, em 1965, o total era de 5.450 professores, dos quais 1.530 eram formados no curso normal, revelando que as metas nesse campo não foram atingidas (BRASIL, 1967, v.28).

3 Entre discursos e planos, os resultados

Em mensagem à Assembleia Legislativa em 1963, Newton Bello apresentava um discurso que entrelaçava desenvolvimento e educação. O governador asseverava que, para poder assumir “seu lugar insubstituível no processo desenvolvimentista”, era necessário que o homem tivesse um mínimo de educação integral. Seus discursos reiteravam: “*sem educação não há desenvolvimento*”. O “sopro renovador” que se fazia sentir no Estado trazia a notícia de que a educação maranhense caminhava “por uma trilha de redenção” (MARANHÃO, 1963, p.33).

O governador falava sobre a “cruzada de erradicação do analfabetismo”, apresentando os diversos convênios firmados nos dois primeiros anos do seu mandato com o Ministério da Educação; os recursos humanos e financeiros disponibilizados pelo Estado e a construção de novas unidades escolares. Em comparação com governos anteriores, dizia que “[...] o quadro de escolaridade na Capital sofreu um

aumento ponderável, ficando reduzido a proporções mínimas ou quase inexistente o fantasma do ‘vasio escolar’” (MARANHÃO, 1963, p. 35).

Tal realidade apresentava-se diferente no interior do Estado e a rarefação dos núcleos populacionais era, na explicação do governador, a maior explicação para a lenta ação do poder público estatal. As prefeituras foram convocadas para o engajamento nesse propósito, bem como as instituições particulares e também “[...] todas aquelas pessoas de inequívoca maturidade social para, num esforço conjunto, tentarem a solução do problema educacional no interior”. Mesmo a partir de tom mais pessimista em comparação aos avanços na capital, a mensagem apresentava a construção de várias unidades escolares para o atendimento no interior do Estado, além dos resultados da Educação Supletiva com a Campanha das 500 Escolas a partir da qual se verificou “[...] um animador aumento no número de matrículas que, no ano de 1962, foi da ordem de 10.745” (MARANHÃO, 1963, p.35).

No que se refere ao ensino primário, dados do IBGE informam que houve um significativo acréscimo nas matrículas de 1961 para 1965 nas duas redes públicas: estadual e municipal. Somados os números das duas instâncias, o ano de 1961 apresenta o total de 93.105 alunos matriculados. Em 1965 esse número alcançou o total de 140.859, ou seja, o crescimento apresentado era de 51,29%, como mostra a tabela nº 2:

Tabela 2 - Matrículas do ensino primário no Maranhão – 1961-1965

Anos	Total	Federal	Primário Estadual	Primário Municipal	Primário Particular
1961	114 234	-	30 525	62 580	21 129
1962	141 903	-	37 967	79 807	24 129
1963	162 552	-	43 499	93 181	25 872
1964	176 272	-	48 095	96 750	31 427
1965	174 554	4 724	42 597	98 262	28 971

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 24, 1965.

O significativo aumento de matrículas no nível primário não foi suficiente para democratizá-lo no Maranhão e a concentração de esforços nesse nível não havia conseguido uma expansão que alcançasse, pelo menos, a metade das crianças

maranhenses⁶. Dados apresentados por Kreuz (1983), referentes a 1968, ou seja, três anos após essa gestão, apontam que a falta de escolas ou de vagas ainda era a principal causa alegada para o atendimento de apenas 34,2% das crianças maranhenses no primário.

Sobre o ensino médio, no Maranhão de 1965, a realidade não apresentava transformações, ficando a maioria da população em idade escolar excluída desse nível. Dados apontam que, na gestão Newton Bello, o atendimento no secundário público praticamente não apresentou mudança alguma, permanecendo sob responsabilidade da rede privada. Dos 21.907 alunos no ensino médio ginásial e colegial, apenas 5.476 eram atendidos na rede pública de ensino, ou seja, 75,01% eram atendidos na rede particular.

Conforme a tabela nº 3, é possível observar que, se na rede particular existia um vagaroso crescimento, na pública, incluindo os dois níveis das instâncias federal e estadual, havia, na verdade, um declínio no número de cursos no último ano da gestão Newton Bello. Se em 1963 existiam 10 cursos, em 1965 o número era de apenas oito. A criação de dois cursos estaduais, sendo um no secundário e outro no colegial, não fora suficiente para superar o fechamento de quatro cursos federais, revelando ainda que a criação deles não significava necessariamente sua manutenção.

Tabela 3 – Ensino Médio no Maranhão - 1963-1965

Ano	Total	Secundário			Total	Colegial		
		Federal	Estadual	Particular		Federal	Estadual	Particular
1963	54	1	2	51	27	6	1	20
1964	55	1	2	52	30	6	1	23
1965	63	1	3	59	28	2	2	24

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1965. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966.

⁶ Cabe registrar que tal concentração de esforços e investimento na educação primária por parte do governo estadual maranhense, à época, já era realidade no governo de José de Matos Carvalho, anterior ao de Newton Bello. Para Motta e Machado (2006, p.231), no governo do Dr. Matos, “A ênfase dada ao Ensino Primário e a ausência de um prognóstico que visasse ao atendimento dos alunos do Ensino Secundário culminou com um descompasso entre o Curso Primário e o Curso Secundário, sobretudo, em virtude da prioridade estabelecida para o primeiro ramo de ensino”.

Convém lembrar que, nesse período, os exames de admissão ainda era uma realidade, o que ocasionava não apenas entrave no acesso ao ensino médio, como também a validação de um processo de seleção educacional e, conseqüentemente, social.

Os exames de admissão foram instituídos pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Parte da chamada “Reforma Capanema”, o decreto informava que o exame deveria constar de: “provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais” (BRASIL, 1931). Na prática, tais exames funcionavam como filtro e controle do número de vagas nos estabelecimentos ginasiais. Na análise de Souza (2008, p.152), a institucionalização da escola secundária da década de 1930 mostrava que um rigoroso sistema de exames, criado para o secundário, resultou não apenas em um mecanismo de seleção, mas também forjou a ideia de excelência escolar para esse nível. Tal prática, aliada à quase inexistência de ensino médio público maranhense, reforçava um contexto em que a chegada a esse nível significava privilégio de poucos.

Síntese desse contexto, no Maranhão de 1965, a realidade do ensino médio não apresentava transformações, ficando a maioria da população em idade escolar excluída desse nível de ensino. Essa realidade educacional, associada a outros índices do Estado, principalmente no que diz respeito ao seu caráter eminentemente agrário de subsistência, e ainda à alegação de decadência do Estado sob o comando político do Senador Vitorino Freire, constituiriam a base discursiva da construção de um “Maranhão Novo”, por José Sarney, cujo projeto educacional traduziria com mais profundidade o discurso do desenvolvimento atrelado à educação (NASCI-MENTO, 2013).

Considerações finais

No contexto maranhense da primeira metade de 1960, o acesso ao ensino primário era insuficiente e o ensino secundário constituía quase uma exclusividade de quem pudesse custeá-lo. A análise sobre as intenções de Newton Bello (1961-1966) revelou uma clara concentração de esforços no nível primário, a “pedra angu-

lar” daquele governo no campo educacional. Quanto ao ensino secundário, diante da alegada insuficiência de recursos, a opção do governador foi o “incremento por todos os meios” da iniciativa privada. O estudo revelou que, apesar da abundância discursiva sobre o primário e a formação de professores normalistas para atuação neste nível, o governo Newton Bello não conseguiu alcançar os objetivos propostos e a chamada “trilha de redenção” a partir da educação, seria reapropriada discursivamente e com novos matizes pelo próximo governo eleito no Maranhão, a saber, José Sarney.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1985.
- BRASIL. Decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso: 10 out. 2016.
- _____. O Decreto Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 08 out. 2016.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Cap. II, art. 168, alínea II. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso: 13 set. 2016
- _____. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Anuário estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 22, 1961.
- _____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 24, 1963.
- _____. Anuário Estatístico do Brasil 1965. Rio de Janeiro: IBGE, v. 26, 1965.
- _____. Anuário Estatístico do Brasil 1967. Rio de Janeiro: IBGE, v. 28, 1967.
- KREUZ, Arno. **O Projeto “João de barro” e o poder político no maranhão**. São Luís: UFMA, 1983.
- MARANHÃO. Governador, 1961-1966 (Newton de Barros Bello). **Mensagem à**

Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão. São Luís: SIOGE, 1961.

_____. **Plano e Reivindicações.** Reunião do Senhor Presidente da República com os governadores do Piauí e Maranhão. São Luís: SIOGE, 1961.

_____. Governador, 1961-1966 (Newton de Barros Bello). **Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão.** São Luís: SIOGE, 1963.

_____. Secretaria de Educação e Cultura: **Plano Trienal de Educação** (1963-1965). São Luís: SIOGE, 1963.

MOTTA, Diomar das Graças, MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952 – 1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP.** Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952 – 1964). Brasília: INPE Anísio Teixeira, 2006. p. 227-250.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa do. **Desbravando inteligências para o desenvolvimento:** o projeto Bandeirante e a expansão do Ensino Secundário no Maranhão (1968-1973). Dissertação (Mestrado em educação) Programa de PósGraduação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: Piauí, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.



O PLANO DE ENSINO SUAS ROTINAS DAS ESCOLAS

ZIAN KARLA VASCONCELOS BARROS

O PLANO DE ENSINO SUAS ROTINA DAS ESCOLAS

Zian Karla Vasconcelos BARROS (UFT)¹

RESUMO

O presente trabalho faz uma abordagem inicial sobre o que é planejamento e sua importância dentro do contexto educacional. As reflexões aqui apresentadas são baseadas na experiência da autora como coordenadora pedagógica, função essa que possibilita ao profissional um acompanhamento mais detalhado da atuação dos professores no seu local de trabalho. Para dar embasamento a este diálogo foram adotadas como referências base Gandin (1983) e Almeida (2002). O objetivo deste é refletir sobre a importância do plano de ensino para o cotidiano escolar e de como a forma de entender o esse tipo de plano pode contribuir para a ideia de transformação da realidade. O objeto de estudo está voltado para a compreensão de como o plano de ensino influencia na rotina das escolas e quais as consequências dessa influência no processo ensino- aprendizagem numa perspectiva libertadora. Quanto à metodologia, o caminho escolhido para se atingir o objetivo almejado foi a qualitativa, na perspectiva de Marconi e Lakatos (2011). O trabalho está dividido em três seções, a saber: introdução onde constam o objeto de estudo, objetivos e metodologia acima mencionados; o desenvolvimento que traz a discussão baseada no referencial teórico adotado e a conclusão. Na fala introdutória do texto é feita uma abordagem sobre o que é planejamento e sua importância na vida dos seres humanos, mais adiante é feito um esclarecimento dos termos planejamento e plano. Faz ainda uma explanação sobre como o ato de planejar pode ser uma ferramenta poderosa dentro do processo ensino-aprendizagem no sentido de empoderamento não só dos alunos, mas também dos professores, resultando assim em transformações relevantes dentro das rotinas das escolas. Também são apresentados recortes de situações vivenciadas pela autora que servirão como ponto de análise e reflexão dentro deste estudo. Quanto às conclusões, o que ficaram foram boas reflexões, que são bastante pertinentes a todos os profissionais envolvidos com a educação. O que se percebe é que para alguns profissionais o ato de planejar é considerado como uma formalidade enfadonha e desnecessária que precisa ser cumprida, o que resulta em planos engavetados e aulas limitadas à mera transmissão de conteúdos. Percebe-se também um despreparo dos docentes até mesmo com a parte técnica de elaboração do plano, nesse sentido, um planejamento para além disso, necessita que haja um trabalho de conscientização dos professores sobre sua importância diante da sociedade, mostrar não só como fazer um plano,

1 Universidade Federal do Tocantins, Mestre em Educação, ziankarla@mail.uft.edu.br.

mas instigá-los a buscar entender o para que, precisa haver uma mudança na compreensão desse processo. Foi feita uma breve ressalva sobre os profissionais que têm consciência de que o planejamento é um ato político e, portanto, merecedor de mais atenção, pois se ele for entendido dessa maneira os seus frutos dentro da rotina escolar, serão de transformação para todos os envolvidos no processo.

Palavras-chave: Plano de Ensino. Rotina Escolar. Professor. Transformação.

1. INTRODUÇÃO

O ato de planejar é um assunto que sempre foi alvo de debates e reflexões, não só dentro do contexto escolar, mas de uma maneira geral, é algo inerente ao ser humano, que para atuar de maneira consciente e organizada precisa colocar as ideias em ordem primeiro. Muitos dos planejamentos realizados pelos seres humanos, nas mais diversas esferas de atuação e inclusive na vida pessoal, partem de sonhos ou ideais que desejam atingir.

Segundo Vasconcelos 1995, planejar é um ato que está diretamente relacionado a um antecipamento mental de alguma coisa que se deseja fazer, concretizar. Assim, reforça-se a fala inicial de que toda pessoa planeja mentalmente metas ou propósitos a serem alcançados. E assim, urge a necessidade de que educadores compreendam o planejamento como um meio que se tem de alguma maneira vislumbrar os objetivos que se deseja alcançar em sala de aula. Na realidade ao planejar suas aulas os professores encontram ali uma oportunidade de refletir sobre sua atuação, de repensar algumas posturas e oferecer aos seus alunos uma oportunidade real de transformação.

Nesta perspectiva, o objeto de estudo deste trabalho busca uma compreensão de como o plano de ensino influencia na rotina das escolas e quais as consequências dessa influência no processo ensino- aprendizagem numa perspectiva libertadora. No que se refere ao objetivo que se almeja atingir, existe a intenção de refletir sobre a importância do plano de ensino para o cotidiano escolar e de como a forma de entender este plano pode contribuir para a ideia de transformação da realidade. Quanto à metodologia, o caminho escolhido para se atingir o objetivo almejado foi a qualitativa conforme Marconi e Lakatos 2011, uma vez que esta apresenta características que atenderão de maneira mais minuciosa ao que se pretende ao final deste trabalho, uma vez que sua preocupação não está em valores, quantidades e sim em explicar os porquês do objeto de estudo.

Este estudo surgiu a partir da reflexão de situações vivenciadas durante o processo de acompanhamento como coordenadora pedagógica dado a professores em algumas escolas, onde se percebeu uma grande carência de informações não somente sobre a parte técnica do planejamento, mas principalmente sobre a consciência da relevância de um bom planejamento para o processo educativo.

Assim, através das reflexões aqui apresentadas, espera-se contribuir de alguma

maneira com todos aqueles que se interessam por este tema, pois o planejamento de ensino deve ser usado a favor de uma educação libertadora, que pode se tornar uma realidade a partir do momento que se passe a entender que conforme afirma Gandin (1983, p. 105) “No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade”.

Assim, é preciso que se encontre meios de levar essa reflexão aos futuros e atuais professores, pois pensando o planejamento como uma arma que dá à educação esse empoderamento de contribuir para a transformação da realidade, é que os profissionais da educação passarão a ter uma visão mais ampla e crítica do que realmente é um planejamento e qual a sua importância.

2. TRANSFORMAÇÃO E PLANO DE ENSINO

Muitas são as temáticas discutidas no campo da educação, algumas delas bastante polêmicas outras nem tanto, mas que são vitais dentro do processo ensino-aprendizagem, entre elas o planejamento, que muitas vezes não é tratado com a devida atenção que merece, uma vez que é através desse ato que se definirá os caminhos a serem percorridos na escola.

Na realidade, o que se percebe é que existe uma certa confusão entre alguns professores e até alunos recém formados em cursos de licenciatura, sobre os níveis de planeja e o que cada um contempla. Esta preocupante realidade se observa em formandos e profissionais atuantes em salas de aula de algumas escolas.

Esses níveis são os planejamentos educacional, curricular e de ensino. De acordo com Vasconcelos 1995, o Planejamento Educacional está relacionado àqueles de âmbito nacional, estadual e municipal, ou seja, são os planejamentos responsáveis por cuidarem das diretrizes gerais que direcionam a educação. Já o Planejamento Curricular é elaborado pela união, através do Ministério da Educação, é através desse plano que é direcionado todo o processo educativo, incluindo orçamentos, objetivos, prioridades, metas e recursos; porém vale ressaltar que com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) /lei 9.394, a escola passou a ter uma maior autonomia dentro deste contexto, passando a ser cobrada a elaboração institucional do PPP. Quanto ao Planejamento de Ensino ele envolve o dia a dia da sala de aula, a relação professor-aluno, a ação do professor; ele é elaborado com base no plano curricular, uma vez que deve contemplar questões envolvendo os processos de ensino e aprendizagem.

Essa abordagem inicial é pertinente por ser de grande importância que os profissionais da educação dominem essas questões relacionadas ao planejamento que é um instrumento poderoso para uma ação consciente e transformadora. É fato que o ato de planejar dentro do campo da educação vai além do simples ato de transformar esse planejamento em plano, este que nada mais é que a materialização daquele, ou seja, é um documento onde se registra por escrito as ações a serem realizadas, é o papel que será consultado com o intuito de não se perder o foco do

que foi previamente pensado.

O que se percebe é que existe uma preocupação com a questão técnica do processo de elaboração dos planos e o sentido real do ato de planejar se perde em meio a isso, este processo como um ato político, através do qual é possível provocar reflexões importantes dentro da sociedade, como se pode verificar na citação abaixo:

No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isso quer dizer que uma instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global. Quer dizer, também, que fez sentido falar em planejamento- acima e além da administração- como uma tarefa política, no sentido de participar na organização na mudança das estruturas sociais existentes. Quer dizer, finalmente, que planejar não é preencher quadrinhos para dar status de organização séria a um setor qualquer da atividade humana. (GADIN, 1983, p. 105)

Esta colocação do autor é bastante interessante pois leva a uma reflexão extremamente necessária no ato de planejar, ao chamar o leitor para que entenda que essa questão vai muito além da simples tarefa de cumprir formalidades, preencher planilhas, decorar e preencher cadernos de planos (semanários). É nessa perspectiva que é de grande relevância que as pessoas envolvidas no processo educativo pensem esses momentos não como mais uma tarefa a ser cumprida, mas que dependendo do planejamento que fizer ele poderá sim provocar transformações significativas na realidade em que está inserido.

Não adianta ficar colocando a culpa no sistema de ensino do país, estado ou município é preciso que aqueles que elaboram os planos, independente de qual seja o nível- educacional, curricular ou de ensino, entenda que têm em suas mãos uma arma poderosa de transformação e que se for bem articulada os resultados poderão ser surpreendentes.

Os professos que tanto falam que a educação é uma das poucas se não a única arma que a massa tem para provocar transformações na sociedade, também precisam rever sua concepção do que é planejamento e quais as implicações diretas e indiretas que isso pode causar na vida dos alunos e da sociedade de modo geral. O que está em questão aqui é que urge a necessidade de se entender esse processo como um ato político sim, como se pode perceber na citação a seguir:

É comum entre os educadores o desejo de, através da ação docente, contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária. No entanto, muitos ainda

não se deram conta do tipo de opção teórico-pedagógica que os levará à efetivação deste propósito. Na maioria das vezes, o modelo pedagógico assumido no planejamento e na sala de aula, valoriza sobretudo os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos, o que caracteriza ainda entre nós a educação tradicional. Nestes moldes, o ato de planejar tem sido restrito à organização do ensino para que o aluno adquira conhecimentos, bastando para isso que sejam determinados de maneira específica, os objetivos e os critérios de avaliação. (ALMEIDA, 2002, p. 53)

Infelizmente esta é uma triste realidade que muitos não se dão conta, os planejamentos de ensino se limitam a uma boa elaboração dos itens que devem constar em um plano de aula, a saber: objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação. O momento de planejamento das aulas é visto por alguns profissionais como um momento chato, tempo perdido, conforme muitas vezes se constatou no trabalho como coordenadora pedagógica, que será apresentada mais detalhadamente a seguir.

Conforme foi apresentado na introdução, essas reflexões surgiram através desse trabalho de acompanhamento mais próximo de alguns professores, era nítido nas falas de alguns um total desconhecimento sobre o que está por traz de um bom planejamento, que seu objetivo maior vai além da tarefa de transmitir os conteúdos já estabelecidos pelos planos curriculares e educacionais. Uma das falas que marcou muito, foi a de uma professora de português e licenciatura do ensino médio, com especialização na área de letras e atualmente mestranda na mesma área, quando ao ser abordada sobre seus planejamentos respondeu: “Eu não fiz...quer saber? Acho isso uma perda de tempo, porque depois nem uso isso. Esse tempo eu poderia usar para elaborar minhas falas, as atividades e provas; isso sim, uso em sala de aula.”

A princípio a reação foi de surpresa, ao ouvir da professora considerada a melhor da escola nessa área, essas palavras e claro que a reação automática foi a de tentar mostrar para aquela professora a importância do ato de planejar e daí desencadear uma serie de formações continuadas sobre o assunto com todo o corpo docente. Na realidade, ao realizar essa formação, percebeu-se uma grande deficiência nessa área com os professores do fundamental dois e ensino médio-que é composta por profissionais com formação em diversas licenciaturas, essas carências são muito preocupantes, pois se constatou na escola onde trabalha essa professora que alguns desses profissionais aqui em questão, não dominam nem a parte técnica do planejamento que é colocar no papel, quanto mais ter uma postura crítica diante do ato de planejar. Gandin faz uma abordagem semelhante ao se

referir a este mesmo processo como se pode verificar adiante,

Há ainda a falta de capacitação técnica das pessoas que “planejam” ou mesmo coordenam a feitura de planos, o que termina levando os planos à ineficácia. Se não seguir alguns princípios fundamentais e não utilizar técnicas apropriadas à vivência desses princípios, a escrita de planos está fadada a ser uma atividade pouco rentável, completamente inútil ou, até perigosa. (GANDIN, 1983, p. 14)

Todo esse contexto além de muito preocupante, mostrou deficiências na formação desses profissionais, que por sua vez pensam o processo de planejamento como uma mera perda de tempo, por não o considerar funcional e termina sendo arquivado. Quando Gandin coloca sua inquietação de que o ato de planejar pode se tornar uma atividade perigosa, isso é uma grande verdade, pois o instrumento que era para ser usado como arma de transformação e empoderamento, é um instrumento de alienação para os próprios professores.

E diante dessa postura é de se pensar como devem ser as aulas desses profissionais e mais preocupante ainda é, que tipo de educação estão ofertando aos seus alunos? Ora, se planejamento é umas das ferramentas que os educadores têm em suas mãos para uma ação consciente e que promova transformações, é nítida que provavelmente alguns desses profissionais estão oferecendo aos seus alunos somente conteúdo e nada mais.

Assim, baseado nesses recortes de experiências vividas, o intuito não é colocar esses profissionais que foram acompanhados numa berlinda para serem julgados, mas, para através desta reflexão, perceber de fato na prática o quanto um planejamento pode influenciar no processo ensino-aprendizagem numa perspectiva libertadora.

Urge a necessidade de que os professores de um modo geral não se preocupem somente com a parte técnica do planejamento- o como, mas parem para refletir sobre o para que. Gandin (1983, p. 17), coloca de maneira muito clara esse para que, e, que divide em três partes que são: a eficiência onde “O planejamento e o plano ajudam a alcançar a eficiência” daquilo que se deseja realizar de maneira satisfatória; a eficácia que é responsável para “que se façam as coisas que realmente importa fazer” e o processo educativo que recebeu do autor uma atenção especial ao colocar que,

É evidente que esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação, a democracia e a libertação.

Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade.
(GANDIN, 1983, p. 18)

Neste sentido, levando em consideração que o objetivo que se almeja atingir neste trabalho, é de refletir sobre a importância do plano de ensino para o cotidiano escolar e de como a forma de entender o plano de ensino pode contribuir para a ideia de transformação da realidade, entende-se que foi alcançado ao trazer discussões da prática para essa conversa com o referencial teórico adotado.

3. CONCLUSÕES

É fato que um assunto tão complexo não poderia ser esgotado em tão poucas palavras como é o formato deste trabalho, porém o essencial do que se pensou para socializar aqui está posto para a reflexão dos interessados no assunto.

Como foi dito no início, planejamento faz parte da vida do ser humano, ele precisa disso para organizar suas ideias e então alcançar seus ideais de vida. Profissionais dos mais variados ramos também planejam suas ações para que assim possam alcançar suas metas e com os profissionais da educação não poderia ser diferente, pois também precisam organizar seu trabalho através do planejamento. Então, porque alguns professores elaboram planos de aula somente para cumprir formalidades?

Como foi colocado ao longo deste trabalho existem algumas situações que precisam de mais atenção, tais como a orientação desses profissionais ainda nas universidades, sobre os prós e contra de um plano bem elaborado e como isso pode ser nocivo não só ao aluno, mas ao próprio professor também. Esse profissional que é tido como aquele que em sua atuação pode propiciar momentos de muito aprendizado aos seus alunos, ao incentiva-los a serem pessoas ativas dentro da sociedade.

O professor comprometido com sua profissão busca a competência científica, mas não fica amarrado a certas estreitez das ciências, luta pela liberdade, acredita que ele e seus alunos são capazes de criar saberes e culturas, são produtores e não consumidores de conhecimentos.
(ALMEIDA, 2002, p. 101)

A citação acima, chama os professores a uma reflexão muito urgente sobre quem eles são e qual a sua importância enquanto formadores de opiniões, pois é difícil pensar um professor que tenha ciência do poder que tem em suas mãos, que não se vê como um mero reproduzidor de conhecimentos, entenderem o processo de planejamento como algo banal e sem importância.

Fica clara a necessidade de que os professores que estão sendo formados nas universidades e até mesmo os que já estão atuando, precisam ser instigados a fazerem uso desse empoderamento que possuem na sua área de atuação. Empoderamento esse que pode instigar pessoas, comunidades e até um país a se perceberem como pessoas capazes de fazer a diferença onde quer que estejam.

Claro que esta questão que talvez já tenha se tornado uma cultura no meio de muitos professores não será resolvida com os dois pontos levantados acima, mas já é um bom começo, pois conscientes de quem são e bem orientados sobre a importância do planejamento, mudanças significativas podem ocorrer dentro do cotidiano escolar.

Vale ressaltar ainda que, apesar dos recortes de vivências aqui apresentados mostrarem professores com posturas avessas ao ato de planejar, existem sim aqueles que são conscientes de que um plano de ensino bem elaborado traz resultados significativos para o processo ensino-aprendizagem.

De quem é a culpa por alguns profissionais terem posturas tão preocupantes? É difícil dar uma resposta para isso, mas fica essa deixa para estudos futuros. Infelizmente tem algo que pesa muito para a maioria das pessoas, que é a passividade ensinada como o caminho a ser seguido, como se pode observar na fala a seguir.

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Por tanto, também necessitamos estar concentrados com o nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. (WEFFORT, 1997, p. 10)

Considerando-se a citação a cima urge a necessidade de que os profissionais da educação parem para refletir sobre sua atuação, que observem ao seu redor, atentem para os resultados obtidos em sala de aula e o instrumento que lhes dará condições para esse novo olhar do seu contexto, é justamente uma postura consciente do ato de planejar, pois é nesse momento que irão parar e refletir sobre seu trabalho. Os objetivos e metodologias estabelecidas deixarão de ser mecânicos e se tornarão em atos conscientes, passando assim a fazer sentido não só aos alunos que desfrutarão de uma boa aula, mas para o próprio professor que terá a experiência única de ver seus planos saírem das gavetas e serem executados de maneira significativa.

Em suma, o que fica é a reflexão de que as influências do plano de ensino na rotina das escolas podem ser positivas ou negativas, vai depender da concepção de planejamento que os profissionais da educação de cada escola tiverem. Porém, nunca é tarde para mudar, basta querer. Fica então o convite para que os envolvidos nesse processo, vejam o plano de ensino para além das formalidades a serem cumpridas, que passem a ver o momento de planejamento como um ato político, de libertação e transformação, que pode resultar em bons frutos para a educação.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de et al. **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Ed. UECE, 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

WEFFORT, Madalena Freire et al. **Educando o olhar da observação**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.



O RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO OBJETO COMPLEXO DE INVESTIGAÇÃO

CAMILA RODRIGUES SILVA
ELEM KÁSSIA GOMES

O RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO OBJETO COMPLEXO DE INVESTIGAÇÃO

Camila RODRIGUES-SILVA (UFMA)¹

Elem Kássia GOMES (Seduc/ TO)²

RESUMO

O presente artigo pretende caracterizar o relatório de estágio (RES) enquanto objeto complexo de investigação, discutindo sobre a importância do pensamento complexo e dos estudos inter e transdisciplinares na universidade como um todo para a formação docente. Ao focalizar na abordagem do paradigma emergente, pretendemos analisar um RES do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, destacando os principais aspectos desse gênero textual que nos possibilita caracterizá-lo como um objeto complexo de investigação. A relevância da abordagem está em considerar a importância do olhar complexo para analisar o RES, pois nota-se que a produção deste gênero envolve-se em uma teia de saberes que vão além dos saberes disciplinares e isso precisa ser considerado por quem investiga os RES para que se atinja um olhar mais globalizante e menos fragmentado nas análises, portanto a proposta volta-se para a superação da compartimentação dos saberes e valorização do pensamento complexo nos estudos sobre a formação docente.

Palavras-chave: RES; interdisciplinaridade; formação docente.

1 CAMINHOS INICIAIS

De extrema importância para o processo de formação inicial de professores, o estágio pode propiciar ao aluno uma maior interação com o campo de atuação no qual atuará e possibilitar que o mesmo comece a constituir sua identidade profissional, assim como consolidar a teoria e a prática.

Desse modo, a discussão aqui proposta ilustra o contexto de produção do conhecimento, por meio da escrita acadêmica, e complexidade do processo de formação profissional. O lócus da pesquisa é o curso de Letras da Universidade Fe-

1 Autora: Mestre em Letras: Ensino de Línguas e Literatura. Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro. Pesquisadora do Grupo Linguístico do Maranhão (GELMA). E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

2 Autora: Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professora da rede estadual de ensino (SEDUC-TO). E-mail: ekg04@hotmail.com

deral do Tocantins, campus de Araguaína, tratando especificamente da produção e análise do Relatório de Estágio Supervisionado (doravante RES), um gênero textual de grande circulação nas atividades acadêmicas dos estágios supervisionados obrigatórios nas licenciaturas.

O curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína possui uma grade curricular que contempla quatro estágios em sala de aula, sendo o primeiro voltado apenas para a observação de aula e os três últimos direcionados não apenas à observação, mas também à regência.

O RES analisado aqui refere-se ao estágio I de Língua Portuguesa e Literatura; a análise aqui proposta pretende partir do pressuposto de que o RES, enquanto espaço de apresentação e possível reflexão dos professores em formação sobre as aulas observadas/ministradas, caracteriza-se como um objeto complexo de investigação, mesmo sendo produzido focalizando apenas uma disciplina, esse gênero consegue englobar em seu interior uma série de diversos conhecimentos e este aspecto ressalta a complexidade na produção do mesmo, pois é possível perceber neste gênero o rompimento de fronteiras disciplinares e a necessidade de uma abordagem social para a compreensão do estagiário sobre o contexto escolar observado/ analisado.

Nosso objeto de análise é parte constitutiva do CIMES (Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas), um acervo de RES produzidos por alunos de licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. Trata-se de um RES produzido na disciplina de Estágio I, momento em que o aluno observa aulas na escola e descreve sobre suas observações, expondo seus pontos de vista e discorrendo sobre os mesmos de modo a entrecruzar teoria e prática, porém no lugar de observador da prática do professor regente da escola.

A proposta de análise aqui apresentada tem a pretensão de caracterizar o RES como objeto complexo, ressaltando a importância de que os estudos que se façam sobre os mesmos considerem tal fato a fim de evitar a simplificação da abordagem desse gênero textual, observando-o com uma visão mais realista, pois as condições de produções do mesmo já evidenciam uma rede, um entrelaçamento de atores participantes que precisam ser considerados no momento de investigação do RES.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO E A CRISE DE PARADIGMA

Conscientes de que a construção do conhecimento baseada na fragmentação não é satisfatória para a resolução de determinados problemas, estudiosos como Latour (2000), Japiassu (2006), Fazenda (2003) ao tratarem do pensamento científico, enfatizam e valorizam a superação da fragmentação das disciplinas em prol da utilização de uma visão de mundo mais global, holística, que propicie a religação dos saberes e a superação da inteligência míope ou cega (JAPIASSU, 2006). Por inteligência míope ou cega compreende-se a inteligência que se estrutura a partir da compartimentação do conhecimento, impossibilitando o homem de religar os saberes.

É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (SANTOS, 2008, p. 74). Nesse sentido, o que Santos (2009) discute é a existência de uma crise de paradigma que prenuncia o surgimento de um paradigma emergente. Conforme suas colocações, a crise é estabelecida justamente pelas limitações que o paradigma moderno possui para solucionar problemas como a superação da disciplinarização, a fim de promover a construção de um conhecimento complexo, que considere as redes que perpassam todas as ciências. Esse novo paradigma pretende diluir as fronteiras entre as disciplinas e construir um saber mais globalizado e mais eficiente.

Para esclarecer o que foi dito acima, destacamos o conceito de paradigma, que de acordo com Kuhn (2007, p. 13), trata-se de “realizações científicas universalmente reconhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Tido como um dos aspectos fundamentais nesse contexto, o pensamento complexo é definido por Japiassu (2006, p. 61) como um “pensamento animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não-parcelar, não-estaque, não-redutor(...)”. Tal pensamento contribui para a superação das barreiras entre as disciplinas e colabora para a construção de um pensamento globalizado.

O raciocínio desenvolvido acima vai ao encontro do que afirma Pascal (apud Japiassu, 2006, p. 61), ao dizer que “é impossível conhecer o todo sem conhecer

cada uma das partes, bem como conhecer as partes sem conhecer o todo”. A importância dessa observação do todo para compreender as partes é reforçada pela transdisciplinaridade, que ainda conforme Japiassu (2006, p. 82), “é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas, mas a abertura de todas àquilo que as atravessa e ultrapassa”.

Uma ação inovadora que pretenda compreender a complexidade faz com que seja possível “consolidar a construção de um paradigma científico que nos possibilite capturar os fenômenos vivenciados, enquanto objeto de investigação, da forma mais autêntica possível, evitando uma simplificação dos resultados de pesquisa produzidos” (SILVA; PINHO, 2011, p. 58). Para que se evite a simplificação faz-se necessária a interdisciplinaridade, que conforme Fazenda (2003:43), “é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação”. Reiterando o pensamento de Fazenda (2003), Japiassu (2006, p. 25) faz questão de ressaltar que

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como um dos meios mais privilegiados para se preencher as lacunas de um pensamento científico mutilado por uma exagerada e inevitável especialização e para que possam ser abordadas inteligentemente as complexidades percebidas e exigidas pela *ação*.

Dessa forma, o autor segue ressaltando a necessidade de que as instituições de ensino criem espaços para que os especialistas reflitam sobre a ciência que fazem, façam questionamentos no sentido de tentar transpor as fronteiras de cada disciplina a fim de formar pensadores, potencializando suas inteligências, sem condicioná-las com a mediocridade da superespecialização.

3 A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO GLOBALIZADO

Caracterizada como instituição geradora de conhecimento e formadora de profissionais de diversas áreas, a universidade possui um papel fundamental em qualquer sociedade, porém não cabe à esta instituição apenas ações voltadas para a construção do conhecimento, pois, “a universidade tem o dever de ser culturalmente engajada, comprometida com a solução dos problemas da sociedade, com a

superação da pobreza crônica, com o fim do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas” (MELLO; FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva de atender ao social, a universidade precisa investir na formação de profissionais por meio da “superação de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento, rejeitando os reducionismos inerentes à linearidade e fragmentação do saber” (MELLO; FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 3), pois consolidando uma prática de formação universitária mais holística, a universidade tem maiores possibilidades de capacitar os discentes para a resolução de problemas complexos tão presentes na sociedade.

A superação da fragmentação nas universidades e nos sistemas educacionais de modo geral não ocorrerá de maneira tranquila, visto que há um enraizamento de práticas disciplinares que insiste em se fazer presente. Até mesmo ao tratarmos do sistema econômico vigente, é possível notar que “a forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação da produção de todas as esferas da vida social. Dessa forma também se estrutura a universidade, que conforme Chauí (2003, p. 8), “abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva” alimentada por exigências mercadológicas que são impostas por financiadores.

Diante de tal realidade, o que se pode observar é a amplitude do desafio da implementação de uma formação universitária que valorize o pensamento complexo em um contexto como o que mencionamos na reflexão acima, visto que a implementação de práticas de ensino que sejam pautadas nessa perspectiva ocasionam um certo desconforto no sistema educacional/social vigente e isso é completamente natural, como nos afirma Japiassu (2006, p. 37), “todo *novo* incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já instituído, o já fixado e aceito”.

Como estratégia para tentar provocar mudanças e possibilitar uma formação mais relevante nesse contexto, Chauí (2003, p. 11) afirma que

se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

A afirmação da autora evidencia implicitamente a necessidade de reformas que não se referem meramente a contextos educacionais, mas a contextos sociais, políticos que ocupam instâncias superiores e que necessitam ser reajustados em

prol de uma formação acadêmica mais significativa. Ainda que existam dificuldades na implementação de práticas que colaborem para a redução da fragmentação do saber, é válido ressaltar que conforme Luzzi e Jr (2014, p. 122)

a interdisciplinaridade vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades brasileiras com a ampliação crescente de programas de pós-graduação *strictu sensu*. No entanto, deve-se ter a preocupação em adotar a interdisciplinaridade não como um fim em si mesma, mas como um meio para desvelar e compreender a complexidade do mundo que nos rodeia.

Assim, nota-se que houve avanços em direção à interdisciplinaridade no contexto brasileiro, porém, deve-se reconhecer que há muito ainda a ser feito a fim de se atingir a complexidade no sistema educacional superior.

3 O RES ENQUANTO OBJETO COMPLEXO DE INVESTIGAÇÃO

Dentro desse processo de formação profissional o RES que é caracterizado como um gênero catalisador. De acordo com Signorini (2006, p. 8) os gêneros catalizadores são “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

Muitas atividades investigativas (dissertações de mestrado, projetos de pesquisa) têm se debruçado sobre os RES justamente por reconhecê-los como objetos de investigação de grande importância nas licenciaturas, visto que tais documentos muito revelam acerca da formação inicial do professor e possibilitam reflexões que podem ser de muita importância tanto para o ensino superior em, quanto para a educação básica.

No RES observa-se a escrita reflexiva profissional do aluno estagiário que estabelece diálogo entre dois espaços distintos: o da universidade e o da escola, já possibilitando uma relação interdisciplinar que vem a ser reforçada pelos conhecimentos mobilizados pelos alunos a fim de articular teoria e prática e expressar posicionamentos sobre as aulas. Nesse sentido, reflexões acerca do RES têm sido significativas no sentido de caracterizá-lo como um documento que não apenas cumpre uma etapa das atividades acadêmicas do professor em formação. Como nos afirma Pereira (2014:19):

sabemos que o relatório de estágio não pode ser visto como um mero produto de burocratização (cf. SILVA, 2012a), em que o aluno-mestre apresenta exaustivas descrições do espaço escolar sem quaisquer articulações com a prática docente observada. O relatório é mais que isso. Trata-se de um gênero textual em que os laços entre universidade e escola básica são estreitados.

No estreitamento entre universidade e escola, citado pelo autor acima, surgem diversos fatores que possibilitam que o RES seja constituído como um gênero de texto que encerra um entrelaçamento de fatores que fazem dele um objeto complexo de investigação, pois é entremeado de aspectos sociais, históricos, culturais que possuem muita relevância para qualquer abordagem que se faça do mesmo.

4 ANÁLISE DO RES

O RES aqui analisado apresenta reflexões de dois alunos estagiários do curso de Letras que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I e estagiaram como observadores de 16 aulas em uma turma de 6º ano (Ensino Fundamental) numa escola pública estadual araguainense. A princípio, os alunos estagiários observaram a professora titular da turma e em seguida uma professora substituta que entra passa a ministrar as aulas por motivo de doença da professora titular.

O RES em análise constitui-se de onze páginas onde são narradas as aulas observadas e tecidas as reflexões/apontamentos sobre o espaço escolar de modo geral e sobre as aulas observadas.

Na primeira parte há uma *Introdução* que justifica a produção do relatório, identifica a e professores da disciplina, apresenta discussão sobre a importância da formação de professores reflexivos e sobre o ensino de Língua Portuguesa, defendem uma abordagem de ensino de leitura e produção textual que seja mais contextualizada e possibilite que os alunos interpretem mais livremente, sem que haja por parte do professor a imposição de interpretação ou interpretações. Nesta introdução são citados também aspectos relacionados ao comportamento dos alunos que apresentam desrespeito e indisciplina diante da (s) professoras. Concomitante às apresentações da realidade da sala de aula daquela escola e das aulas observadas, os alunos trazem reflexões de autores a fim de corroborar suas discussões.

Na segunda parte, os alunos falam sobre a *estrutura física e organizacional da escola*, descrevendo de modo sucinto o ambiente escolar e a sala de aula. A terceira parte intitulada *Fase de observação* apresenta informações mais precisas sobre o desenvolvimento das aulas, de modo a estabelecer sempre um diálogo com autores que tratam sobre o ensino de leitura e produção textual. Nesta seção são apontados os pontos positivos e negativos das aulas narradas.

A quarta parte intitula-se *Fase de reflexão* e apresenta discussões não apenas sobre as aulas observadas como também da condição atual dos docentes nas escolas focalizando na má formação destes e sugerindo estratégias de melhorias para as aulas observadas.

Já a quinta e última parte apresenta as *Considerações finais*, onde os professores em formação refletem sobre a docência, já projetando estratégias para adotar no momento da regência, demonstrando um grande otimismo em relação à futura atuação em sala de aula. Descritas resumidamente cada parte constitutiva do RES, agora observamos como é possível caracterizá-lo como um objeto complexo, evidenciando no próprio gênero as passagens que nos possibilitam tal caracterização.

Quadro 1: Exemplo de introdução no RES

O presente trabalho trata-se do relato do cumprimento da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), o que vale dizer como conclusão de uma sequência de atividades, inclusive aulas observadas numa escola pública de Araguaína-TO, realizadas na disciplina Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I (...) (O.P.T e M.R.G. Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I, 2013)

Fonte: RES/UFT

Na parte introdutória os alunos justificam a produção do relatório de estágio como se o mesmo fosse produzido apenas para cumprir uma lei. O excerto supracitado evidencia a necessidade que os alunos têm de afirmar o cumprimento da lei, justificando a produção do gênero textual como um simples “cumprimento de uma exigência”. Tal fato parece retirar da produção o seu caráter reflexivo e fundamental para a formação docente, mas no que diz respeito ao pensamento complexo já há a evidência de que a prática do estágio não está dissociada de um contexto maior que a abrange que são as bases da educação nacional, ou seja, assume-se a existência de um contexto mais amplo no qual se inserem a universidade, assim como a escola.

Ainda na introdução, ao justificar a substituição de uma professora pela outra, os alunos afirmam que a docente titular afastou-se das atividades por motivos de doença. Apesar de ser apresentada como uma informação comum, e apesar de não sabermos a causa da doença da professora, é possível perceber a relevância de tal fato, considerando que um grande percentual de professores no Brasil se afasta do trabalho para tratar de problemas de saúde ocasionados pela profissão. Tal fato não ocorre de modo isolado, mas associa-se a uma série de fatos que dizem respeito à rotina profissional como exaustão, que ocasionada por uma carga horária extenuante, salas lotadas ou vários empregos que o professor precisa ter para se sustentar. Tais problemas ligam-se a uma série de outras questões históricas, políticas, econômicas e sociais que não podem ser deixadas de lado, pois são partes de um todo.

No sentido de tentar compreender o espaço complexo da sala de aula, há que se fazer grande esforço para enxergar além do que o que está diante dos olhos e os alunos estagiários conseguem fazer isso muito bem no seguinte trecho ao tratarem sobre o contato inicial com a realidade da escola, discutindo sobre a necessidade da adoção de uma prática pedagógica reflexiva.

Quadro 2: Escrita reflexiva

É importante destacar que esse contato propiciou uma reflexão a cerca da realidade, possibilidades e dificuldades no que se refere ao uso de uma prática reflexiva. O contato teórico a respeito de formar professores críticos, reflexivos e investigadores, alheio a prática, é, de certo modo, fascinante e revolucionário para a educação. Entretanto, nós, professores em formação inicial, ao entrarmos em contato com a realidade escolar, notamos a complexidade de agir de encontro aos sistemas impostos e às políticas de fechamento que, como postuladas por Mendonça (2009, p.257), “são políticas que agem contra o movimento próprio do sujeito e sua linguagem”. (O.P.T e M.R.G. Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I, 2013)

Fonte: RES/UFT

Os alunos tocam em um ponto muito importante das discussões sobre educação, pois refletem a respeito da formação do professor crítico levando em consideração que há toda uma complexidade envolvendo tal questão, ou seja, esse processo não ocorre de modo simples e também envolve uma série de outros aspectos que nem sempre priorizam ou estimulam a formação desse profissional. Então, observar a situação da sala de aula apenas por um ângulo ocasiona o que Japiassu (2006, p. 15) chama de “inteligência míope ou cega, que prevalece à medida que “é sacrificada a aptidão humana de religar os conhecimentos”.

Nesse sentido, o que é urgente a valorização do “*pensamento complexo*” que se apresenta como um pensamento animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não-parcelar, não-estranque, não-redutor, e

o reconhecimento de seu inacabamento e de sua incompletude” (JAPIASSU, 2006, p. 61).

A complexidade está tão presente no RES visto que o mesmo trata de objetos complexos e apesar de ser produzido no curso de Letras, sobre aulas de Língua Portuguesa, pois o gênero engendra uma grande teia de saberes que se entrelaçam formando o todo que é a educação com todos os fatores que a influenciam de maneira direta ou indireta.

Aspectos como a localização da escola na cidade, a estrutura física das salas, o horário em que o lanche é servido são citados como relevantes para a compreensão do contexto em que está inserida a escola, considerando-se aspectos históricos, sociais e geográficos. Nas considerações finais do RES, os alunos ressaltam os questionamentos que se fizeram no decorrer das aulas observadas.

Quadro 3: Excerto que considerações finais

À medida que observávamos as aulas, nos fazíamos questionamentos a respeito de quais futuras estratégias didáticas deveríamos adotar, afim de nos tornarmos professores reflexivos, críticos e investigadores. Apesar de compreendermos que as mudanças necessárias para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem devem ser contempladas somente depois de prolongados esforços e estudos nesse intuito, e reconhecemos a responsabilidade que teremos nesse processo. (O.P.T. e M.R.G. Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas 1, 2013).

Fonte: RES/UFT

Quando os alunos explicitam esses momentos de reflexão sobre a futura prática pedagógica nota-se aí um espírito que é próprio do professor pesquisador que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), é aquele que “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais” e ao propor-se a construir conhecimento, o professor pesquisador acaba por desenvolver uma tendência de superação à fragmentação, que auxilia para a uma ampliação da visão desse professor, possibilitando-o um olhar mais global dos problemas.

Diante do contexto de produção do RES, tem-se a convicção da existência de uma série de fatores contextuais humanos e não humanos (LATOURET, 2012) que determinam a escrita deste gênero e tais fatores não podem deixar de ser considerados no momento de análise dos mesmos. Nesse sentido, pretendemos, deixar claro que há todo um sistema complexo envolvendo a constituição dos dados de pesquisa e tal complexidade não pode ser ignorada ou observada por um olhar estanque, fragmentário, pois conforme Japiassu (2006, p. 61), “cada vez mais tomamos cons-

ciência de que não podemos nos resignar com o saber esfacelado nem isolar os objetos de estudo de seu contexto, de seus antecedentes e de seu devir”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui proposta pretendeu mostrar como o RES pode ser caracterizado como objeto complexo, além de ressaltar a importância de que a análise desse gênero textual seja feita sob esta perspectiva para que se tenha resultados mais reais nas investigações. As análises do RES precisam considerar que o mesmo é um gênero resultante de toda uma “teia” de conhecimentos assimilados e colocados em prática por parte do professor em formação, que elabora seus discursos, ancorado em conhecimentos anteriormente adquiridos e também, em conhecimentos elaborados a partir do contato com a educação básica, com o fazer pedagógico e toda essa série de fatores não pode ser ignorada ou vista de modo compartimentado.

Diante de tudo o que discutimos aqui, temos a convicção da necessidade de uma reforma do modo de pensar, que deve ser empreendida através de atitudes que por mais utópicas que possam parecer, são viáveis, e têm possibilidades de ser implementadas, principalmente através da educação, pois como nos afirma Morin (2003:16),

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

No sentido de desenvolver a capacidade do cérebro para o pensamento globalizado é que acreditamos no paradigma da complexidade enquanto estratégia de implementação de um pensamento mais abrangente, capaz de perceber o que está além do conhecimento disciplinar e estanque. É necessário que transcenda a forma de se olhar e praticar o RES, não o restringindo como uma mera disciplina ou complemento curricular. Assim, é possível uma leitura e compreensão do todo que constitui esse gênero textual e sua relevância para a formação do professor. Considerar o contexto de produção do RES é tarefa não apenas para os pesquisadores, mas também para os próprios alunos e professores, em busca de uma formação docente mais relevante e menos baseada na disciplinaridade.

REFERÊNCIAS

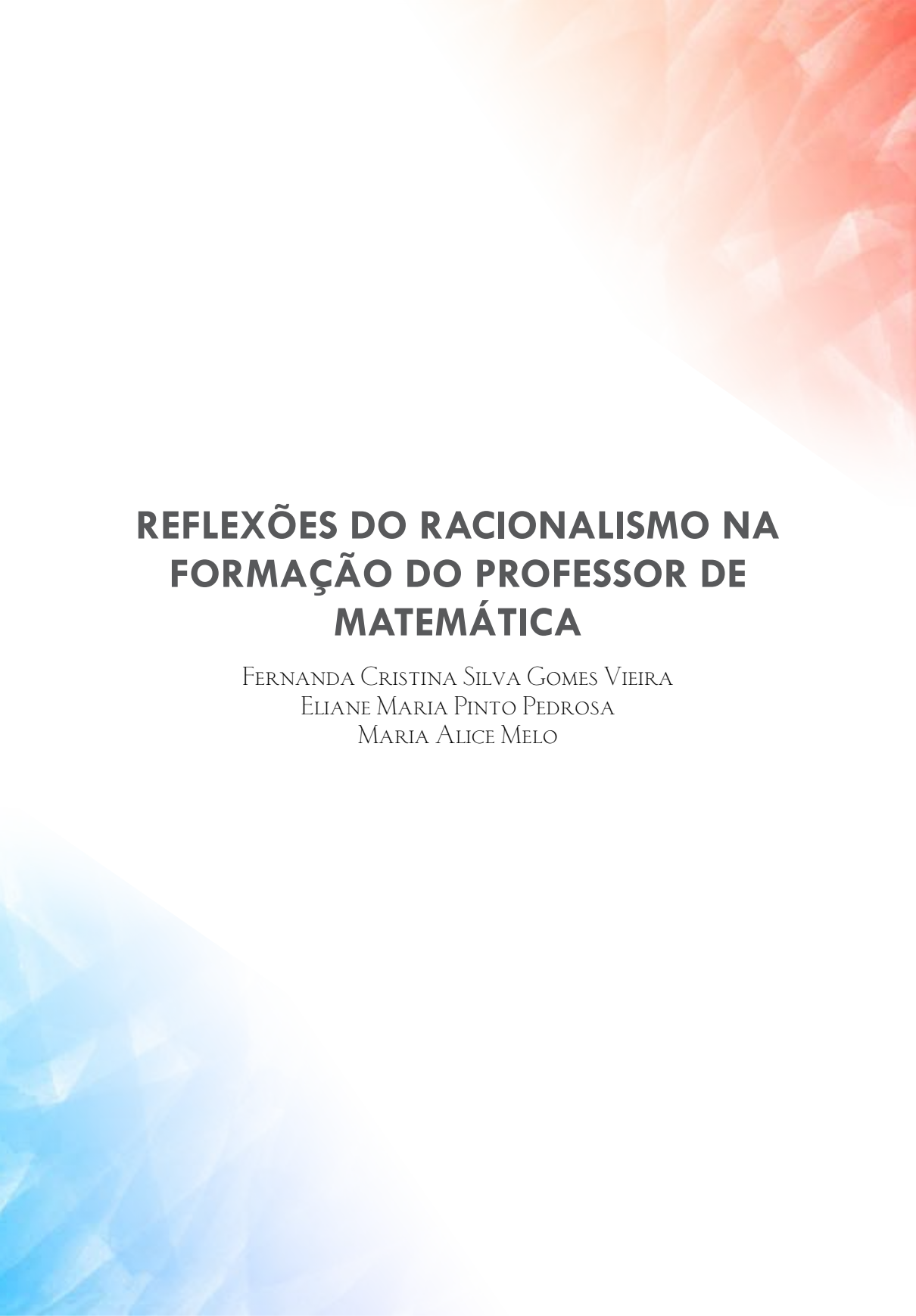
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).
- CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Ver Bras. Educ. 2003, nº 24. Pp. 5 -15.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de janeiro: Imago, 2006.
- JR, Arlindo Phillip; Neto, Antônio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Manole, 2014.
- KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ªed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012. São Paulo: Edusc, 2012.
- MELLO, Alex Fiuza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante**. Fórum Nacional de Educação Superior. Brasília, 2009.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e o pensamento*; tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PEREIRA, Bruno Gomes. *Proposta em formação inicial no gênero Relatório de Estágio Supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- PHILIPPI JR., Arlindo; NETO, Antonio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri; Manole; 2011. xx,998 p. mapas, tab, graf.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Wagner Rodrigues; PINHO, Maria José de. **“Construção de práticas de**

ensino e pesquisa interdisciplinares na pós graduação em Letras”

SILVA, W. R. **Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas.** In: SILVA, W. R. (org). *Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura.* Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012a. p. 27-52.

ANDRADE, Karyleila dos Santos; PINHO, Maria José. (orgs.) **Ensino de língua e literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. pp.191

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.



REFLEXÕES DO RACIONALISMO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

FERNANDA CRISTINA SILVA GOMES VIEIRA
ELIANE MARIA PINTO PEDROSA
MARIA ALICE MELO

REFLEXÕES DO RACIONALISMO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Fernanda Cristina Silva Gomes Vieira(1);

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Eliane Maria Pinto Pedrosa (2);

Prof. Dra. Em Ensino das Ciências e Matemática

Instituto Federal do Maranhão - IFMA

Maria Alice Melo (3)

Prof. Dra. em Educação.

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões dos pensamentos de alguns filósofos racionalistas, em especial, René Descartes e as influências que o racionalismo deixou na formação do professor de Matemática. Procuramos abordar uma temática que mostrasse as origens do método que passa a ser o aferidor daquilo que é ou pode não ser ciência. Dessa forma, veremos uma reflexão no que tange a elaboração de temas simples, numa visão mais ampla do que representou o conhecimento, em especial a Matemática, nestes momentos históricos distintos sob olhares plurais, onde poderemos encontrar algumas inquietações e a fim de buscar a essência do racionalismo nos confrontamos com algumas referências da História da Matemática e o legado que foi deixado na formação do professor de matemática.

Palavras-Chave: Racionalismo. Filosofia. Docência em Matemática.

Introdução

Buscar algumas reflexões da essência da Matemática por meio dos pensamentos filosóficos é imediatamente imaginado como um grande desafio, visto que seria permear terrenos duplamente complexos: a Filosofia e a Matemática. Isso não seria novidade uma vez que podemos encontrar na Filosofia alguns pensadores que refletiam a Filosofia sem perder a essência da Matemática.

Devemos considerar que não deixa de ser também um presente, visto que o conhecimento humano por muitas vezes se baseia nas reflexões que os filósofos deixaram ao longo da História e nessas concepções alguns falaram sobre a tão instigante Matemática, dentre eles podemos, sem desconsiderar os demais, citar: René Descartes, e todos os pensadores que vieram do racionalismo, como: Gottfried Wilhelm Leibniz, Espinosa, Thomas Hobbes e Blaise Pascal.

Nas obras de René Descartes, filósofo, físico e matemático que apresenta o racionalismo cartesiano, especialmente em Discurso do Método, teremos

uma forma de pensar que faz da Matemática um campo de conhecimento amplo e complexo, visto que por sua dimensão, acaba sendo um ponto de estrangulamento do ensino no chão da sala de aula. Ao apresentar seus conceitos, enfatiza a ideia de número, forma e a de grandeza apreciada na natureza.

Há mais de três séculos que somos, direta ou indiretamente, mantidos pelo pensamento cartesiano, visto que, todo o pensamento europeu, quase todo o pensamento filosófico se norteia e/ou se determina em relação a Descartes e sendo ele um importante contribuinte da forma de se pensar a Matemática, vamos perceber quais as implicações do cartesianismo no professor de matemática na atualidade.

O legado deixado no campo da matemática

A Geometria apresentada por Descartes, trazia uma teoria geral das equações, entre outras coisas, uma solução elegante, por métodos algébricos, do célebre problema geométrico de Pappus que foi um importante matemático grego do século IV, inspirando-o ainda sobre a discussão de um “método de análise” que seria norteador para pensar sobre o método apresentado em Discurso do Método. Além disso, o livro continha, composto e mesmo paginado à parte, um longo prefácio, o Discurso propriamente dito que, além de uma exposição e de um programa de pesquisas científicas extremamente sugestivo, oferecia um esboço metafísico muito curioso e arrojado, um pequeno tratado de método e, enfim, uma autobiografia espiritual do autor. Naquela época houve transformações sociais que impactaram em muito o entendimento humano.

Em essência, a geometria analítica pensada por Descartes uniu a álgebra a geometria, causando uma revolução na Matemática, sendo assim considerado o pai da Geometria Analítica, em destaque temos o plano cartesiano, onde podemos desenhar gráficos de funções reais, usadas até hoje no ensino da Álgebra. Tais escritos despertaram um tempo depois a atenção de Isaac Newton e Leibniz, com contribuições de seus estudos sobre cometas, luz e outros fenômenos.

Sendo influenciado pelo mecanicismo de Descartes, que mais tarde refutou, Leibniz expôs suas ideias em um livro, onde associava a Filosofia e a Matemática. Esboçou as primeiras considerações do que viria a ser sua grande descoberta matemática: o cálculo infinitesimal, desenvolvendo seus apontamentos na mesma época que Newton, que acabou levando grande parte do mérito do que hoje temos como Cálculo Diferencial e Integral, ou Cálculo Infinitesimal. Por tratar as formas

das curvas em relação às retas que as tangenciam, foi o primeiro a usar o termo *funktion* – *função*, para descrever os comportamentos das curvas ao longo de seus domínios.

Dentre as muitas obras de Leibniz se destacam: *Discurso da Metafísica*, *Novos ensaios sobre o entendimento humano*, obra pelo qual dá resposta a obra de John Locke), *Sobre a origem das coisas*, *Sobre o verdadeiro método da filosofia*, *Teologia e correspondência*. O racionalismo de Leibniz-Wolff, como ficou conhecido, mostra ao que se pode perceber, a ênfase ao estudo do infinito e de como as coisas se manifestam na ideia de plenitude e de continuidade.

Reflexos no professor de matemática

Geralmente podemos encontrar nos professores de matemática aqueles que apenas se preocupam em transmitir o que está dito nas ementas das disciplinas, muita das vezes, sem contextualizar os tópicos abordados e nem mostrar a importância da história da matemática: quem pensou, em que circunstância desenvolveu aquela obra e quais as contribuições daquele tema podem ser dadas para o entendimento.

Diante dessas configurações, muito recorrentes, percebemos um traço do pensamento cartesiano no que se refere as quatro formas descritas para conhecer a ciência, especialmente na Geometria. Seria uma tradução das operações algébricas em linguagem geométrica, e a essa nova forma de proceder segue como uma forma organizada e clara de resolver problemas de natureza geométrica.

Percebemos que há uma grande lacuna no ensino da Álgebra, no que se refere da teoria à prática, que está relacionada ao fato de que seja necessário o uso de modelagem aplicada a fim de diminuir o desinteresse dos alunos que apenas visualizam letra embaralhadas com números, não percebendo a verdadeira aplicação no cotidiano. Nesse sentido, nasce a Modelagem Matemática, que orienta na formulação de modelos cujos objetivos são os de aproximar outras áreas do conhecimento a Matemática e o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas, estimulando a criatividade.

Sendo a escola o laboratório dos saberes, devemos destacar o papel do docente no processo do ensino e então, teremos, segundo Perrenoud, que o papel do professor implica uma responsabilidade de um aperfeiçoamento constante para que

se torne capaz de uma ação pedagógica efetiva, eficiente e eficaz. Este profissional deve ser ainda competente para formar cidadãos aptos para a vida social e profissional. Assim, vale ressaltar uma boa formação para o professor, pois esta refletirá na sua prática pedagógica cotidiana (PERRENOUD, 2000).

Tomando uma dimensão maior dessa discussão, diante dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Matemática, em especial os do Instituto Federal do Maranhão, percebemos ainda o engessamento das práxis da matemática. Observamos posturas tradicionalistas, cartesianas, nos docentes que ministram as aulas aos futuros professores, mostrando reflexos de um legado que foi entranhado na formação do professor de matemática ao longo do tempo e que de uma certa forma influenciam na evasão estratosférica dos alunos que se matriculam nesses Cursos.

Claro que, sem desconsiderar outras variáveis que compõem altos índices de evasão, podemos enumerar alguns fatores no processo do “fazer” matemática, que a torna, sem sombra de dúvida, a disciplina mais odiada dentro de qualquer nível escolar no Brasil, tais como: linguagem dificultada, através de simbologias pouco entendidas; exercícios repetitivos, sem mostrar aplicabilidade e exigências de retornos puramente através de avaliações mal elaboradas que tentam sintetizar a apreensão do conhecimento de maneira pontual.

Consideraremos a função do intelectual, do mestre e a relação que é dada pela Filosofia no trâmite da docência, em especial da matemática, devemos considerar que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1978).

O desenvolvimento de novas metodologias do ensino, ao longo da história, tem buscado minimizar a “repulsão” da matemática em relação aos alunos e um bom exemplo disso é o uso da modelagem. A modelagem matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo. Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além do conhecimento de matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas (BIEMBENGUT, 2007).

Trabalhar os conceitos matemáticos através da metodologia de projetos

também é uma forma que tem atraído a atenção de alguns docentes, principalmente quando é possível investigar situações que atraem os alunos, além de despertar o interesse é possível mostrar a aplicabilidade da matemática em práticas cotidianas.

Outro reflexo do legado do cartesianismo está da partição que fazemos para obter os resultados. Na Geometria, temos: Geometria Plana, que estuda os fundamentos de Euclides, através de sua obra intitulada Os Elementos, um clássico da Matemática, a Geometria Espacial, que aplica conceitos de área e volume em sólidos geométricos e a Geometria Analítica, que apresenta a união da Álgebra com a Geometria Plana, no plano cartesiano, cujo desenvolvimento deu a Descartes o título de pai da Geometria Analítica, como descrito anteriormente.

Conclusões

O ensino da própria Geometria sofreu, por muitas décadas no Brasil, um abandono nas salas de aula, uma vez que se encontrava no final dos livros didáticos usados na disciplina intitulada Matemática – que reunia a Aritmética, Álgebra e a Geometria, principalmente nas séries do Ensino Fundamental. Isso ocorria devido aos constantes atrasos nos períodos letivos que corriqueiramente comprometiam a atenção dada ao final de cada livro. Esse déficit cresceu e deixou cicatrizes profundas no ensino, levando os efeitos de uma má formação inicial por toda a “caminhada” do conhecimento matemático.

Dessa forma, ficam os questionamentos dos reflexos que sugerem a postura inovadora dos professores de matemática, suas posturas diante da herança do Racionalismo na Matemática e que práxis devem ser utilizadas com o objetivo de trazer o interesse do aluno de volta além da pesquisa como ferramenta de transformação social.

Referências

BERLINGHOFF, William P. GOUVÊA, Fernando Q. **A matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. 2ª edição. São Paulo: Blucher, 2010.

BIEMBENGUT, Maria Salett. HEIN, Nelson. Modelagem matemática no ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Vitor Civita,

1973.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978.

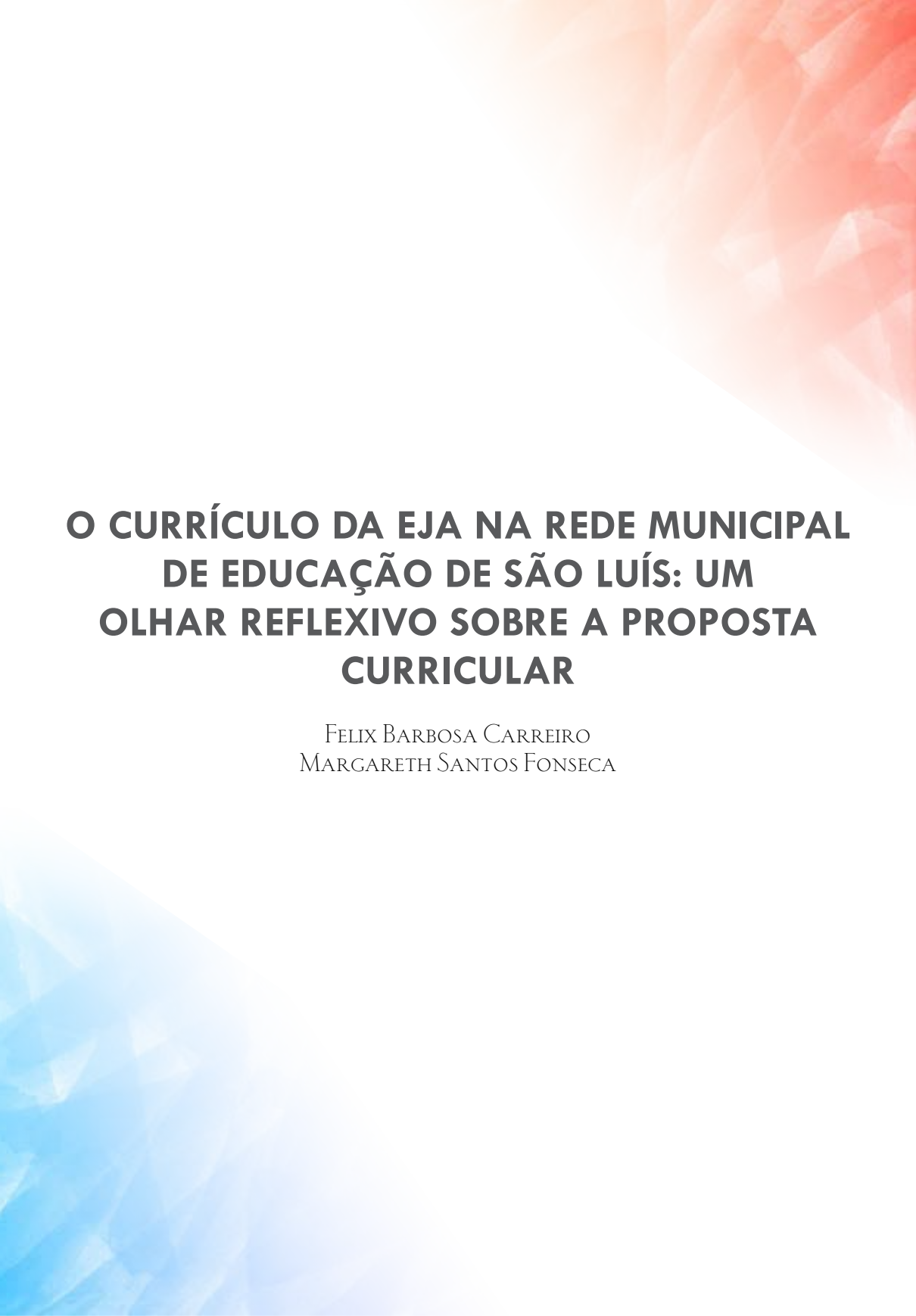
HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

KOYRÉ, Alexandre. **Considerações sobre Descartes**. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1963.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SILVA, Clóvis Pereira da. **A Matemática no Brasil: história de seu desenvolvimento**. 3ª edição. São Paulo: Editora Edgard Blücher LTDA, 2003.



**O CURRÍCULO DA EJA NA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: UM
OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PROPOSTA
CURRICULAR**

FELIX BARBOSA CARREIRO
MARGARETH SANTOS FONSECA

O CURRÍCULO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: um olhar reflexivo sobre a proposta curricular¹

Autor: **Felix Barbosa Carreiro**

Professor de Filosofia. Mestre em Educação

Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: felixcarreiro59@gmail.com

Coautora: **Margareth Santos Fonseca**

Especialista em Educação. Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA).

Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: margarethfonseca1@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva o estudo reflexivo-crítica sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotado na Rede Municipal de Ensino de São Luís. Com aporte teórico em Freire (1996), Oliveira (2005), Martins (2004), entre outros, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico de pesquisa documental. Para subsidiar, também, a análise qualitativa realizada, utilizou-se a observação direta das ações pedagógicas dos profissionais da educação que atuam nas salas de EJA. Os resultados parciais já denotam a necessidade de reestruturação da referida Proposta, e de redimensionamento concepções no campo dos saberes docentes. Constatamos que o corpo docente da EJA, em geral, não adota as orientações curriculares da referida Proposta. Observamos que os baixos indicadores das avaliações externas e o alto índice de evasão, revelam a importância de aprofundamento de estudos do referido documento curricular para socialização em espaços de Formação Continuada, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas do/a educador/a da EJA na rede municipal de Educação.

Palavras-Chave: EJA. Currículo. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios da escolaridade pública, no século XXI, implica a qualidade do ensino básico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1 Este artigo é um recorte do trabalho de pesquisa em desenvolvimento, que tem como objeto de investigação o processo de reelaboração da Curricular da EJA da Rede Municipal de Educação do município de São Luís- MA.

Nessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo pesquisar a possibilidade de reformular a Proposta Curricular da EJA na rede municipal de educação do município de São Luís/MA. Para tanto, a Superintendência de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) designou-se uma Equipe de profissionais das diversas áreas de conhecimento confiando tal atribuição e de modo a garantir cientificidade na investigação. Em abordagem de pesquisa qualitativa, adotamos o procedimento metodológico de levantamento bibliográfico, de pesquisa documental, além de recorrer a arquivos e relatórios da SAEJA. Os sujeitos da pesquisa são os professores da referida modalidade haja vista que a Proposta Curricular tem a potencialidade de impactar a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, inclusive desencadeando ações inovadoras na elaboração do Projeto Político-pedagógico das escolas. Vale lembrar que, ao elaborar a Proposta Curricular, a Equipe considera evidências vindas das contribuições de professores e gestores escolares, sobretudo quando estes se expressam nos momentos de formação e planejamento.

Com base nos autores referendados, constatamos a influência de elementos do capitalismo globalizado no processo de inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, ameaçando a construção de uma escola pública de qualidade social para todos (JOMTIEN, 1990). Ressaltamos que a Proposta Curricular da SAEJA atua em articulação com a Supervisão de Currículo que segue metas referentes às políticas de reformas curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Assim sendo, aquela equipe debruçou-se primordialmente na reformulação da mesma, com ênfase na historicidade da EJA na rede pública de ensino municipal.

No intuito de análise e contextualização da Proposta Curricular mantivemos os conceitos que consideramos relevantes, por exemplo, a ideia de que a EJA “objetiva propiciar um processo de ensino aprendizagem dialógico, crítico e libertador via a construção da Proposta Curricular” (SEMED, 2015, p. 1). Ainda associado ao período histórico, referimos ao ano de 2006, como paradigmático quando foram realizados grupos de estudos entre professores, propondo que o trabalho orientador da proposta curricular viabilizasse as aprendizagens significativas para a EJA com base teórica o educador Paulo Freire. Consolidando assim o compromisso da Proposta Pedagógica desde as primeiras reformulações, nesses termos

Para que possa responder às exigências decorrentes do atual contexto mundial, que influenciam a população da nossa sociedade e conse-

quentemente da nossa localidade, a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da SEMED compromete-se com a formação de alunos autônomos com a *críticidade e politicidade* necessárias para que possam intervir e transformar a sociedade em que estão inseridos. (SEMED, 2015, p. 4).

Oficialmente, a Proposta Curricular da EJA da rede municipal de educação de São Luís foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) mediante a resolução nº 17 do ano de 2010, cujo documento requer aprofundamento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Tendo como horizonte a garantia do direito a uma escola pública, popular e democrática, na qual os educandos da EJA, na intenção de assegurar aos educandos, uma escola pública, popular e democrática, capaz de fomentar práticas educativas e projetos institucionais voltados para um público intergeracional.

2. CONTEXTUALIZANDO O TEMA

É sabido que a EJA está assentada na Constituição Federal (CF, art. 208, § 1º) ao assegurar o direito a uma educação pública de qualidade a todos os que ela não teve acesso na idade certa ou que evadiram da escola. Assim sendo, o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA são consequências da distorção idade-série que, desencadeia o fracasso escolar: reprovação, repetência e evasão. Porém, é provável que haja quem procure a EJA para melhorar a qualificação profissional. Visando reter o aluno da EJA nas unidades de ensino e que ele aprenda, passe e tenha sucesso, a nova Proposta Curricular considera a ideia de que, para além do domínio da leitura e da escrita “as novas tecnologias de informação e comunicação são condições essenciais para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, bem como para preparação dos jovens, adultos e idosos para a vivência da cidadania”. (SEMED, 2015, p.5).

Entre as décadas de 1960 e 1970 os movimentos sociais impulsionaram mudanças nas políticas educacionais da EJA cabendo a esta a formação para a cidadania mediante a proposta de um projeto de alfabetização crítica à luz do pensamento político educacional freireano. A interrupção ocorreu durante a ditadura militar quando os programas de alfabetização passaram a ser assistencialistas e conservadores, deixando para trás as propostas orientadas para a problematização

e conscientização de Paulo Freire. A prática pedagógica na rede municipal de São Luís busca resgatar em sua política educacional o legado do educador Paulo Freire, sobretudo na EJA.

Por isso, a partir do ano de 2004 o município de São Luís aderiu a inúmeros Programas visando à redução dos índices de analfabetismo. Destacamos Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)² que, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, foi lançado pelo governo Federal com a inclusão do público da EJA no Programa PRONATEC EJA FIC pela Portaria MEC nº 125, de 13 de fevereiro de 2014, favorecendo aos a esses alunos a qualificação profissional. Na SEMED, o PRONATEC foi executado em 2014 beneficiando aproximadamente 30% dos alunos da EJA com cursos de iniciação a qualificação profissional.

Destaca-se ainda, que em 2014, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), fixando diretrizes, metas e estratégias para que os entes federados, em regime de colaboração, adotem medidas governamentais para elevar os indicadores sociais do Brasil e as condições educacionais dessa Modalidade de Ensino. A Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 estabelece estratégias ao governo federal, estadual e municipal.

Nessa perspectiva, observa-se que essas estratégias abrem um leque de opções para que novas proposições sejam traçadas para a educação de jovens, adultos e idosos. Essa dinâmica vem se consolidando na esfera municipal com Programas e Projetos destinados à EJA. Diante disso o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) para o decênio 2014 – 2023 define as metas para melhoria da qualidade de ensino para EJA.

3. EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA

As exigências da sociedade contemporânea têm fomentado novas experiências nas escolas do Ensino Fundamental dos alunos jovens, adultos e idosos. Nesta intenção, a SEMED através da Superintendência da Área de Jovens e Adultos, no ano de 2004 criou e implementou o Projeto Novos Caminhos para o Mundo

2 Criado pelo Governo Federal do Brasil no dia 26 de Outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011. Tem como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para alunos brasileiros.

do Trabalho, como o objetivo de potencializar o papel da escola como espaço de preparação do estudante para inserção no mundo do trabalho.

Após fecundas reflexões e redefinições reafirmamos e acabamos concluindo que o eixo norteador da Proposta Curricular na EJA consiste na formação para o exercício da cidadania. Por isso, concordamos que sua respectiva metodologia seja organizada por eixos temáticos, a saber: Mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade; os quais são sugeridos para possibilitar aos educadores uma estruturação dos tempos de aprendizagem, a socialização e o domínio de conhecimento repensado conforme a realidade do educando.

Estamos convictos de que o mundo do trabalho e a sociedade exigem uma pessoa que seja consciente, crítica, com condições de opinar, agir, desconstruir e construir a história, o lugar que ocupa o tempo em que vive. Essas demandas parecem advogar por uma sociedade mais justa, inclusiva, de convivência, de modo que as pessoas tenham chances e oportunidades semelhantes de bem-estar, crescimento pessoal e profissional.

Nossa opção por fundamentar nossa investigação nos estudos de Paulo Freire baseia na perspectiva de um fazer educativo da EJA centrado no diálogo e na politicidade. Este primeiro, não se encerra apenas na liberdade de expressão, no respeito às falas dos/as educandos/as, mas na concretização do diálogo que articula estes sujeitos à tematizações sociais do seu entorno comunitário e àquelas amplamente em debate na sociedade. Assim, a politicidade vem se configurar como condicionante que promove um novo desenho social desse mesmo sujeito, proporcionando progressivamente uma inserção crítico-política mais aguçado, enquanto ser de direitos e deveres, construtor da dinâmica social. Para tanto, o ensino da leitura e escrita tem lugar privilegiado, sendo uma busca permanente de ação formativa em ambos os seguimentos da EJA numa perspectiva de politização e construção de novo “status social” dos jovens, adultos e idosos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo de abordagem qualitativa utilizaram-se métodos específicos para interpretar a realidade (MARTINS, 2004). A análise dos aspectos qua-

litativos da pesquisa registra a necessidade de repensar, as relações dialéticas do cotidiano escolar. Para tanto, o ensino da leitura e escrita tem lugar privilegiado, para ampliar o repertório social de leitura dos alunos, numa perspectiva de politização e construção de novo “status social” dos jovens, adultos e idosos, a partir da compreensão do pensamento freireano de que a “*leitura da palavra, precede à leitura de mundo*”, que ler é atribuir significados, é interação entre leitor, texto e objetivo de leitura. Alguns registros da análise conclusiva dos dados constam, que:

No período de 2003 a 2006, deu-se o processo de construção da Proposta Curricular, envolvendo técnicos e docentes, do 1º e 2º Segmento, tendo como foco de saberes e práticas, a seleção de eixos temáticos, priorizando a prática social do/a aluno/a. De 2007 a 2008, com apoio de Consultoria foi sistematizada a versão preliminar. Em 2010, a Proposta foi encaminhada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME). De 2011 a 2012, a Proposta não foi implementada, por questões de cunho político-administrativas. Em 2014, o documento foi enviado em mídia para as escolas, e nos anos subsequentes, os estudos e análises crítico-reflexivas do documento, apontam a necessidade de adequação do referencial curricular, à política educacional implantadas na SEMED.

5. CONCLUSÃO

A Proposta Curricular da EJA da rede municipal de Educação de São Luís, ora revisitada por profissionais dessa modalidade de ensino, vem revelando o compromisso de inseri-la no contexto das políticas de inclusão, como documento legal, genuíno, que atenda de fato a realidade local e as orientações das leis que regem a educação nacional. As atividades curriculares sugeridas a esse público alvo, vislumbra uma política de formação continuada de professores, que possibilite favorecer a melhoria da qualidade do trabalho docente. Conforme ressalta Barbosa (apud OLIVEIRA, 2005), se as oportunidades forem aproveitadas, este percurso poderá ser mais profícuo. É provável que caiba à Equipe de profissionais envolvidos na reelaboração da Proposta Curricular da EJA, a disseminação do documento entre as escolas públicas da rede. Enquanto duram os debates, a Equipe da Proposta Curricular da EJA permanecerá em vigilância epistemológica até a conclusão definitiva do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n2, maio/ago 2004.

Plano Municipal de Educação – PME – São Luís, MA, 2015. Lei nº 6001, de 09 de novembro de 2015.

SUPERINTENDENTE DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- SEMED, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de** Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



O IMPACTO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO CONTEXTUALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA GOMES BARBOSA
MARIANA PRICILIA DE ASSIS

O IMPACTO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO CONTEXTUALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Gomes BARBOSA (UERN)¹, Mariana Pricilia ASSIS
(UERN)²

RESUMO

Este trabalho apresenta o impacto do Planejamento de Ensino Contextualizado no processo de ensino aprendizagem do estudante universitário. A interação pedagógica é condição *sine qua non* para que o estudante universitário se torne um sujeito autoral do seu conhecimento. Ancora-se este estudo por Bruner (2001), Barbosa (2014) para este diálogo. A cultura pedagógica instituída em algumas universidades brasileiras, prevalece no sistema, onde cabe ao estudante aprender e ao professor ensinar. Os resultados deste estudo revelam, que dentro das instituições universitárias, se propaga muito novas práticas pedagógicas interativas, a mediação pedagógica, porém, tudo não passa de discursos, porque suas práticas pedagógicas em nada promovem a interação em sala de aula. Seu planejamento de ensino são os mesmos anos, após anos, não mudam. Consta-se haver professores que promovem interações pedagógicas, constroem seus planejamentos de ensino em conjunto com os estudantes e a cada semestre, esses são atualizados conforme o contexto.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino. Instituições Universitárias. Estudantes

1. INTRODUÇÃO

Durante os encontros da disciplina Psicologia da Educação inserida no componente curricular no curso de Geografia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAMEAM), as aulas da professora, fez mudar o comportamento de estudantes oitivos apenas, para estudantes que falavam, ou seja, ela estabelecia interações pedagógicas em todos os seus encontros. Durante as quatro horas de aula ela questionava-nos e fazia provocações acerca dos conhecimentos prévios dos

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED UERJ), E-mail: cidaufpe@yahoo.com.br.

2 Graduanda do curso de licenciatura de Geografia (UERN), E-mail: marianasonhadora@hotmail.com

alunos sobre cada uma das teorias da aprendizagem.

A prática pedagógica do educador (a), seguia o método de anotar no quadro, palavras-chaves, que os estudantes explanavam ter conhecimento prévio do assunto pautado da disciplina. A maioria dos estudantes da turma ficavam impressionados, com tal possibilidade de conhecer sobre aquela teoria sem nunca ter estudado sobre elas.

A professora da referida disciplina não reside na mesma região dos alunos do Alto Oeste Potiguar. Mas, constantemente interage conosco através das tecnologias hipertextuais. Mas, o que chama atenção é que todos os professores entregam um planejamento de ensino do semestre todo, já pronto e, quando, questiona-se sobre a possibilidade de mudar o dia da prova ou rever um conteúdo que não está menos compreensível, eles são taxativos em dizer um sonoro não porque já está na plataforma da universidade, no “sistema”, e nada pode ser mudado quando já foi inserido no sistema.

Contudo os Planejamentos de Ensino que a professora de Psicologia trazia sofriam várias mudanças, conforme a necessidade da turma, e principalmente, conforme o resultado das reflexões que ela solicita para após cada encontro. Então, ela retoma um determinado conteúdo porque ela diz que as reflexões de alguns estão equivocadas, para somente então, entrar em um novo conteúdo. As interações com a referida professora se dão não apenas durante os encontros (as aulas), mas, através das mídias digitais (e-mail, facebook, watts app), a qualquer hora e em qualquer dia. Essa disponibilidade facilita a compreensão dos conteúdos disciplinares, mesmo reconhecendo que alguns dos alunos, às vezes extravasa da disponibilidade consultando a professora em dias de domingo, feriados ou em horários tardios da noite. Porém, faço questão de relatar que a mesma nunca reclamou, ao contrário se disponibiliza para consultá-la a qualquer dia e hora. E, somente quando ela está dando ou fazendo outra atividade ela avisa e diz para entrar em contato ou que dará a resposta tão logo finalize o que está fazendo.

O “modo operandi” da professora de Psicologia é raro, mas pelo menos as interações pedagógicas deveriam ser uma preocupação de todos ou pelo menos da maioria dos professores da universidade, infelizmente isso não acontece. Na maior parte das disciplinas os estudantes universitários, permanecem “mudos”, com medo, receio da bronca do professor, por conta de já ter acontecido, então,

cada vez que acontece, há um bloqueio mais ainda e, assim creio que no final do curso continuará completamente mudos. A prática pedagógica da maior parte dos professores da universidade se resume a ler conteúdos que eles trazem em slides e são projetados nas suas aulas. Em seguida, eles passam textos, que são deixados nas copiadoras da universidade ou dizem para os alunos ler determinado autor e determinado livro que tem disponível na biblioteca da universidade. E a nossa emancipação vai acontecer quando?

Logo, fica claro que os sujeitos tornam-se passivos nos ambientes educacionais escolas/universidades, desde do ensino básico ao superior continua a forma inerte de ensinar, a transmissão de informações apenas, mas o desafio contemporâneo é transformar essas informações em conhecimento. Realmente, não há uma negociação como defende Barbosa (2014), para que o processo de construção de conhecimento aconteça. O que estabelecem em algumas instituições de ensino, são aulas com um manual com regras pré-estabelecidas, que eles chamam de Planejamento de Ensino, que pouco representa o contexto dos estudantes que está no planejamento/manual. Resultando em produções escritas não autorais, sendo tão somente compilações de livros ou artigos acadêmicos, com pouquíssimas ou nenhuma inferência sobre as citações. E então, cadê o estudante que estava aqui, na universidade?

A falta de interação pedagógica e de uma Planejamento de Ensino voltado para instruí-los, tornando os sujeitos da aprendizagem autorais das escritas, é um desafio no ensino superior. Pois, a exposição dos conceitos dos conteúdos disciplinares deve se relacionar com as experiências dos estudantes. Então, Como autoproduzir? Em qual momento acontecerá? como defende Bruner (2001), ao afirmar que:

[...] Um sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura. Sem ela, tropeçam no próprio esforço por um significado. [...] O ensino de uma matéria, a importância de dar o discente um sentido da estrutura gerativa de uma disciplina, o papel fulcral da descoberta autoproduzida na aprendizagem de uma matéria. (BRUNER,2001, P.65-112).

Este estudo ancora-se no pressuposto de que do ponto de vista da cultura acadêmica existe um nó a ser desatado para que o planejamento pedagógico aconteça de forma a ter efeito nos sujeitos que estão inseridos no sistema.

Os estudantes anseiam serem reconhecidos; os modos de apreenderem de forma mais estimulante. Mas, talvez a mudança aconteça quando alguns alcançar o patamar de doutor, mas, ainda coloco um “talvez”.

Essas provocações são fundamentais para os futuros educadores, porque, a tendência é sermos professores iguais, reproduzindo a mesma prática para o ensino médio e superior. Mas, o sujeito no processo de auto-formação tem a liberdade de fazer a diferença e mudar o método que se estende a década de reprodução do conhecimento.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica com diálogo crítico reflexivo de autores que trabalham o tema abordado. Que segundo Minayo (2001), a metodologia se posiciona em um lugar central no caminho de correntes teóricas, seu próprio acervo de conceitos é para desenvolver o tema abordado dialogando com o pesquisador.

Este estudo baseia-se em experiências vivenciadas nas aulas de Psicologia da Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

2. A NARRATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO PROCESSO ENSINO /APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO.

Para Bruner (2001) narrativas são histórias da história, ou seja, o narrador reconta uma história, um fato que presenciou, de acordo com a sua crença, os seus valores, as suas concepções, ou seja, de acordo com a sua cultura.

A partir das narrativas que o sujeito constrói experiências. O filme “*A lista de Schindler*” ilustra bem isso. Ele explica como a mídia ocupa o espaço da memória. Afinal, ele representa uma memória, que não foi vivenciada pôr em gerações anteriores. Entretanto aconteceu, não da forma exata como foi passado no cinema. No entanto, a memória que do Holocausto, é muito semelhante ao contexto apresentado no filme. Mas, não significa que foi exatamente como aconteceu. Talvez, tenha sido muito pior, talvez Schindler não tenha sido o “bom moço” como aparece no filme. Porém, um fato não pode deixar de negar: mídia e memória se entrelaçam

e atuam em conjunto, sendo condicionalmente política e, por conseguinte, uma afirmação mútua de identidades de classe e cultura.

Logo, a formação de uma cultura torna-se possível graças as narrativas de fatos ocorridos nos contextos históricos, por pessoas que foram testemunhas oculares desses fatos, e que tais narrativas foram passando de gerações para gerações. Constituindo-se, assim uma cultura, que deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para classificar os desvios das normas significativas em termos de padrões estabelecidos pelas crenças. As histórias obtêm os seus significados mediante a explicação dos desvios do normal de uma forma compreensível - ao fornecerem a lógica impossível. Então, o modo do educador narrar o conteúdo disciplinar, é o que torna a exposição do assunto mais acessível e mobilizador ao aluno.

É fato que o estudante, principalmente o estudante universitário está inserido dentro de uma cultura, que precisa ser levada em consideração pelo professor quando este elabora o seu planejamento de ensino, ou seja, o planejamento precisa ser contextualizado, caso contrário, a interação entre a cultura e os conteúdos disciplinares não acontecerá, tal qual a interação pedagógica, porque, como o professor vai interagir com os estudantes sobre elementos que não fazem parte de sua cultura? Fica difícil para ter sentido para os alunos que todos os dias se deslocam de suas casas, muitos colegas vêm de muito longe, da zona rural, passam horas para chegar à universidade, e quando nelas estão parece que se encontram numa bolha, em um espaço completamente diferente de todos os espaços que os mesmos frequentam, ao estarem em outros ambientes extra-escolares. O que entra em contradição com o que afirma Senna (2009), quando diz que:

Educar é um ato de vida social e, desse modo, os atos formais de ensino são decorrência da vida social que se pretende para o outro. Mesmo a educação formal, quando não orientada em sintonia com as perspectivas de vida social manifestas quotidianamente nas ações de educação incidental, jamais logrará êxito, uma vez que se torna um processo artificial e esvaziado de alguma intencionalidade legítima. (SENNA, 2009, p. 39).

Diante disso, é importante atentar para a questão da experiência, entendendo-a como objeto de análise da realidade dos sujeitos e da produção

de seu conhecimento. Assim, reconhece-se a potencialidade das narrativas autobiográficas dos alunos acerca das experiências vivenciadas ao longo de sua vida, como fonte de dados para subsidiar sua autoformação e sua identidade. Bruner (2001), no *princípio da narrativa*, a importância de possibilitar ao estudante enquadrar os relatos das origens, culturas e as crenças em forma de história, porém, não é o conteúdo da história que conquista a atenção dos alunos, mas o seu artifício narrativo, ou seja, é a forma como o professor expõe o conhecimento, que resultará de como os alunos compreenderão o conteúdo. Mas, como esse princípio pode ser inserido nas práticas pedagógicas da academia se os professores não dão nem vez, nem voz aos estudantes. Pois, os alunos Sequer interferem nos seus planejamentos, como interferir nas suas práticas pedagógicas que pouco tem de interativas?

É através da narrativa que o sujeito se reconhece e descobre o outro, compartilhando experiências vivenciadas no cotidiano, não resta dúvidas que se o professor perceber essa importância da narrativa nas suas interações pedagógicas, terá como consequência uma interação pedagógica em suas aulas, pois, não é o conteúdo que prende a atenção do estudante, tampouco, é a mola que o faz sair de casa todos os dias e ir para a universidade, afinal, as mídias hipertextuais trazem todas as informações que serão repassadas pelo professor em sala de aula. Mas, o estudante universitário “não falta” às aulas para não ser reprovado por faltas, ou porque neste espaço social ele vai conversar com seus amigos, colocar a conversa em dia. Ou seja, são inúmeros motivos que levam os estudantes universitários a estarem e irem pra universidade. Segundo Bruner (2001) sobre a instituição escolar...

Um sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura. Sem, ela tropeça no próprio esforço por um significado. Só na forma de narrativa poderá cada qual construir uma identidade em descobrir um lugar na cultura a qual pertence. As escolas podem cultivá-la, alimentá-la. (BRUNER, 2001, p. 69).

Muito embora as instituições educacionais tenham propagado que passaram por profundas mudanças significativas, sobretudo nas questões das disciplinas curriculares, que tais mudanças aconteceram apenas nos projetos políticos pedagógicos, instrumentos institucionalizados e no papel dessas instituições.

Barbosa (2014), ressalta-nos que o educador não ensina apenas o que se sabe, mas o que se é, ainda predomina-se na cultura acadêmica científica, a crença de mente universal e alegado de valor sociocultural de aprendizagem, quanto anulando

os sujeitos de mente hipertextuais com desejos e identidades socioafetivas.

3. O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO /APRENDIZAGEM.

Senna (2003), o projeto pedagógico de formação de leitores de um mundo interdisciplinar se manifesta constantemente no projeto político pedagógico de cada escola e o planejamento curricular dos diversos professores, mas não se trata de um novo paradigma de alfabetização construtiva, mas de um resgate de questões da natureza antropológica e sócio cognitiva, relacionado as necessidades específicos de sociedades de cultura predominantemente oral e sob forte influência de fatores de exclusão. Todo aluno é capaz de construir conhecimento, mesmo que o aluno demonstre de forma que a instituição compreenda como não ilegítima; toda inteligência se organiza de modo a interligar com o contexto social, mas o tipo de experiência do mundo que a escola leva para os alunos é completamente diferente do contexto social que os alunos vivem; o contexto escolar convive com dois modos de construir conhecimento; contexto escolar e o modo da cultura do cotidiano extra escolar.

O estudante tem necessidades e talentos peculiares que é imprescindível ser enxergados pelo mediador do conhecimento em sala de aula, a descoberta resultará em um planejamento de ensino que torne os saberes escolares mais prazerosos, tanto para o aluno como para o professor na interação no espaço escolar. O aluno precisa perceber como mobilizar em seu cotidiano a teoria estudada, caso contrário, o aporte teórico de livros, apostilhas, artigos e dissertações, as teorias continuarão a ser uma mera leitura desmobilizante.

Bruner (2001) nos ressalta-nos, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Ou seja, ao educador ensinar ele ao mesmo tempo aprende com a troca de experiência com o educando, e ao educando aprender ensina com o aprendido, mediado pelo educador. Mas, nos deparamos cotidianamente com a carência no planejamento pedagógica de trazer o aluno para o contexto do conteúdo ensinado em sala de aula, tanto nas universidades/escolas, as cadeiras são alinhadas, moldando os sujeitos a se comportarem de acordo com as regras pré estabelecidas pelo sistema, o ambiente educativo pouco representa a identidade dos sujeitos, mediante a um novo perfil de estudantes com tecnologias hipertextuais , é contraditório, as exigências das instituições tentar moldar os sujeitos, então,

os mesmos obedecem as ordens para conseguirem sobreviverem ao sistema, que se distancia da realidade da cultura presente cotidianamente no dia-a-dia dos estudantes.

Diante disso, para tonar o processo de aprendizagem estimulante, é essencial o professorado reavaliar suas práticas pedagógicas, entre elas Cury (2013) nos orienta alguns hábitos para que os professores tornem o ensino/aprendizagem mais eficiente:

O primeiro hábito: *Bons professores* têm uma excelente cultura acadêmica e transmitem as informações com segurança em sala de aula. Os *professores fascinantes* ultrapassam essa meta, eles procuram conhecer como funciona a mente de cada aluno para ensinar melhor, para esse tipo de professor cada educando tem suas necessidades peculiares, e o sinônimo de educar é ser um semeador de ideias, um artesão da personalidade e um poeta da inteligência.

Segundo hábito, *Bons professores* possuem metodologia, falam com a voz, são didáticos, mas, *professores fascinantes*, falam com os olhos, possuem sensibilidade para falar no coração dos seus alunos.

Terceiro hábito, *Bons professores* educam a inteligência lógica, *professores fascinantes* educam a emoção.

Quarto hábito, *Bons professores* ensinam seus alunos a explorar o mundo em que estão, *professores fascinantes* ensinam os alunos a explorar o mundo que são.

Quinto hábito, *Bons professores* usam a memória como depósito de informações, *professores fascinantes* usam a memória como suporte da arte de pensar.

Sexto hábito, *Bons professores* cumprem o conteúdo programático das aulas, *professores fascinantes* também o cumprem, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores, e não reprodutores de informações.

Sétimo hábito, *Bons professores* são mestres temporários, *professores fascinantes* são mestres inesquecíveis.

Oitavo hábito, *Bons professores* se preocupam com as notas dos alunos, *professores fascinantes*, se preocupa em transformá-los em engenheiros de ideias, ser um mestre inesquecíveis é formar seres humanos que farão a diferença no mundo.

Nono hábito, *Bons professores* corrigem comportamentos agressivos dos alunos, professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula.

Décimo hábito, *Bons professores* educam para uma profissão, *professores fascinantes* educam para a vida.

O planejamento no ensino voltado para a aprendizagem inserido dentro da cultura dos sujeitos aprendentes, inserindo a importância de explorar a especificidade de talento de cada estudante, é uma revolução nas disciplinas escolares e conseqüentemente um estímulo para que aprendizado realmente faça efeito nos mesmos. Mas, para isso é fundamental quebrar paradigmas mecanicistas, reprodutores do conhecimento que está dentro dos muros das instituições formadoras de professores. Senna (2003) nos salienta que:

[..] Para alguns alunos, a cultura escolar, seus hábitos e sua forma de pensar, pode significar a perda de suas marcas sociais, de seus vínculos afetivos extra-escolares ou até de suas condições imediatas de sobrevivência. A confiança no papel que a escola possa ter em seu futuro não pode em, nenhuma circunstância, banir dos alunos a possibilidade de transitar entre os dois mundos: o da cultura escolar e o seu próprio, no qual estão as suas vidas e os seus desejos. (SENNA, 2003, p. 10).

4.CONCLUSÕES

Os estudantes universitários deveriam ser provocados a constituírem seus próprios conceitos de mundo, através da narrativa do cotidiano ao interagir com o outro e com o professor no espaço acadêmico, afinal, os mesmos são sujeitos culturalmente narrativos com mentes hipertextuais, Porém, o cenário que se desenha diante da contemporaneidade é o descrito por Cury (2015):

O teatro da educação determina que os dois atores principais, educador e educando, cultivem o processo de observação, comunicação, dedicação, deleite de aprender e treinamento contínuo. O aprendiz é seduzido pela maturidade, pela experiência e pela cultura do educador, enquanto o educador é cativado pela curiosidade, pelo desejo de explorar e pela sede de conhecer do aprendiz. No entanto, essas características são raras na educação atual. (CURY, 2015, p.29).

O (re) planejamento de ensino é um instrumento norteador da prática pedagógica entre professor e aluno e precisa ter como foco a interação entre esses atores. Contudo, não é bem o que acontece nas escolas e universidades do país. Os planejamentos de ensino dos professores, em geral, atravessam semestres (no caso da Universidade), enquanto os estudantes mudam a cada semestre. No caso da escola o professor tem apenas um único planejamento de ensino, independente do ano, muitos desses planejamentos atravessam anos, décadas, e tem nos livros didáticos o único instrumento norteador do quê e como ensinar.

Logo, o nosso questionamento e a nossa reflexão com este estudo ficam sem resposta, e a reflexão? Bem, esta fica claro através dos baixos índices das avaliações da educação básica, executada pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, e pela corrida aos cursos preparatórios para a realização do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. E o que dizer da Universidade? Esta também não fica atrás, afinal, o modelo de (re) planejamento é o mesmo que o de todos os níveis escolares. O (re) planejamento do ensino é também sonhada pela autora Barbosa (2006), as informações precisam tonar-se em conhecimento e o conhecimento em experiência.

A interação pedagógica que deve acontecer na docência universitária, é para que o aluno seja o polo central desse processo. Há grande estímulo do professor para que o estudante fale, exponha o seu ponto de vista, faça reflexões acerca das leituras e discussões que permeiam todo o evento da aula, constituindo-se num evento interativo e tornando-o sujeito autoral de suas narrativas, mas essa interação pedagógica não constitui a regra do processo ensino-aprendizagem, mas, sim a exceção.

5.REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.A. G. **Reflexão sobre a prática de ensino superior**: ou reprodução do conhecimento,2014.Disponível:http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_19_09_2014_14_18_37_idinscrito_188_962f67e8c7a7098713575c76f245c9e2.pdf. Acessado: 18/10/2016.

BARBOSA, M. G. **De comunicador social a professor universitário**. A construção dos saberes docentes. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFPE. 2006.

- BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas,2001.
- CURY, A. **Gestão da Emoção**. São Paulo: Saraiva,2015
- CURY, A. **Pais brilhantes e professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social. teoria, métodos e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, Vozes,2001.
- SENNA, L. A. G. **Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporâneos**. Cap. I. In: Letramento: Princípios e Processos. Curitiba: IBPEX, 2009.
- SENNA, L, A, G. **O planejamento no ensino básico, e o compromisso social da educação como letramento**. Campos, 2003.

O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: SEU USO NUMA PESQUISA QUALITATIVA

ANDREANY DOS SANTOS SILVA
PAULO LUCAS DA SILVA
IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA

O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: SEU USO NUMA PESQUISA QUALITATIVA¹

Andreany dos Santos Silva (autora); Michel Cleyton do Carmo Silva (co-autor);
Ivana de Oliveira Gomes e Silva (Orientadora)

RESUMO

Com o intuito de contribuir à utilização de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, este texto apresenta como está análise foi promissora a sistematização e compreensão dos dados coletados pela investigação que objetivou cartografar os saberes e práticas socioculturais de agricultores familiares, com uma perspectiva de valorização intercultural e dos saberes que imergem de suas práticas. Este artigo procura atingir, principalmente, os iniciantes no mundo da pesquisa acadêmica. O propósito é destacar a importância dessa técnica para uma apropriação de dados sistematizados de forma clara, abrangente e profunda dos dados coletados. Deste modo, procurei enfatizar, a partir da teoria de Laurence Bardin (1977) a elaboração de uma matriz que foi utilizada na pesquisa de mestrado para sistematizar os dados e focalizar categorias e subcategorias de estudo. Isto propiciou uma maior sistematização, compreensão e reflexão da dos dados, frisando não só palavras, mais também expressões, como: sensações de tristeza e angústia.

Palavras-Chave: Pesquisa qualitativa. Análise de conteúdo. Análise de dados.

INTRODUÇÃO

A análise de conteúdo utilizada em pesquisas acadêmica, ainda é uma técnica metodológica desconhecida por muitos pesquisadores iniciantes. É bem verdade que a escolha do tipo de pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa, a opção de técnicas de coletas de dados e a forma que serão analisados é uma prerrogativa do pesquisador diante do seu objeto de estudo (CHARLOT, 2006).

A relevância da análise de conteúdo como uma técnica válida à pesquisa qualitativa é um recurso que possibilitará ao pesquisador um resultado substancial e um aprofundamento de suas interpretações. Nessa perspectiva é que esse artigo tem como objetivo destacar os passos delineados da análise de conteúdo por Bardin (1977). A intenção é apresentar de forma evidente a importância desse método

1 Esse texto foi retirado da dissertação de mestrado intitulada: “Saberes e Práticas Socioculturais de Populações Assentadas e suas Relações com Saberes Escolares (2013), elaborada por Andreany dos Santos Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Estado do Pará.

numa apropriação de dados sistematizados de forma clara, abrangente e profunda dos dados coletados.

Trago como concreto o percurso dessa análise da pesquisa de mestrado de minha autoria intitulada “Saberes e Práticas Socioculturais de Populações Assentadas e suas Relações com Saberes Escolares” (2013)². Estudo baseado em relatos de sujeitos do campo, agricultores familiares, buscou-se extrair dos discursos inferências pertinentes ao objeto estudado, às práticas socioculturais.

A ideia em trabalhar com a análise de conteúdo se pauta nas inferências contidas no próprio discurso. É uma forma também de visibilizar a interculturalidade existente nesse mundo globalizado, em que as fronteiras estão estabelecidas e colocam a margem muitos sujeitos sociais, como o agricultor familiar. Focalizar outros aspectos socioculturais permite uma possibilidade de avanço a essas fronteiras.

ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEORIA E SISTEMATIZAÇÃO

A análise e sistematização dos dados, pode-se dizer que é a realização final da etapa da pesquisa. Entretanto, o pesquisador deve preceder ao buscar conhecer a teoria para subsidiar nos instrumentos necessários a coleta de dados.

Diante da abrangência do universo estudado, optei por utilizar uma construção de uma matriz analítica, sua elaboração se deu diante da dimensão dos dados qualitativos durante a pesquisa. Está matriz procurou focar as técnicas de análise de conteúdo evidenciado nas narrativas dos sujeitos obtidas nas entrevistas semiestruturadas.

Para aprofundamento teórico do conceito e da consistência dessa técnica busquei apoiar nas concepções e descrições de Bardin (1977). A construção metodológica que a autora nos apresenta é esclarecedora quanto ao uso de algumas técnicas de análise de conteúdo, que elucidam e defendem este tipo de recurso por possibilitar credibilidade e veridades às informações obtidas e como uma técnica

2 O propósito desse estudo foi gerar uma cartografia dos saberes e práticas socioculturais com o objetivo de cartografar práticas do trabalho, religião e práticas de convivência e lazer, identificando os saberes que as orientam e dinamizam essas práticas, verificando possíveis relações com o saber escolar no campo da matemática de agricultores familiares no Projeto de Assentamento Assurini em Altamira-Pa. Maiores informações ver dissertação no site: http://paginas.uempa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=521

que corrobora com as pesquisas qualitativas.

As técnicas utilizadas pela análise de conteúdo possuem características que delimitam um conjunto de procedimentos requeridos por uma pesquisa que busca um exercício relacionado à palavra, de um texto, seja ele documental ou uma transcrição de entrevista. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682) “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”.

Importante frisar a definição de análise de conteúdo subsidiada no conceito de Laurence Bardin (1977, p. 31) em que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A técnica vai além desse aspecto objetivo, a análise de conteúdo permite uma leitura mais aprofundada da realidade, das aparências que encantam, despertam o olhar para uma realidade forjada ou não. De acordo com a autora a análise de discurso também se caracteriza como “a leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 1977, p. 41).

Muitos pesquisadores confundem análise de conteúdo com análise do discurso, nesse aspecto Bardin (1977), tece algumas diferenciações que permitem o pesquisador fundamentar a escolha de análise de acordo com a pesquisa. A autora descreve que a está extremamente ligada à linguística, quanto à análise de conteúdo está relacionada à palavra e as significações. Bardin (1977, p.44) afirma que “a linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

A análise de conteúdo possibilita ao pesquisador perceber diante dos dados coletados as principais palavras que se apresentam como categoria de expressão no discurso dos sujeitos da pesquisa. Salienta-se que ao ouvir as entrevistas (coletadas em áudio) e transcrevê-las, se destacou as categorias de estudo: trabalho, religião, cultura e lazer em consonância ao objeto estudado: Práticas socioculturais³.

Dentro dessa análise de conteúdo, o que se requer é a compreensão de al-

3 Formar categorias faz parte do método de análise de conteúdo, é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Para tanto necessita de elegeer critério. Verificar qual termo é mais frequente no texto, neste caso as entrevistas que foram transcritas.

guns aspectos que possibilita a confiabilidade aos resultados. Deste modo é necessário compreender a produção de inferência (dedução). Segundo Claudinei Campos (2004, p. 613) “produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor”.

Deste modo, a dedução é uma característica doravante à interpretação que se realiza pela lógica e propõe um elo com outras proposições tidas como verdadeiras. Por esse motivo, a interpretação perpassa tanto pela objetividade quanto pela subjetividade, por requerer que o pesquisador busque o oculto, o que não é perceptível ao olhar leigo.

O interesse maior ao utilizar este instrumento é considerar as rupturas que se encontram entre as mensagens e pelo “intervalo de tempo o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa. Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer à análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 09). Para autora seria uma visão de todo o dado, buscando destacar inferências como tema, palavra-chave, personagem (sujeito).

Laurence Bardin (1977, p. 95) apresenta uma descrição do método de análise de conteúdo, caracterizando cada passo como importante para alcançar um resultado fidedigno. A autora nomeia como sendo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação.

O que seria essa pré-análise? De acordo com Bardin (1977, p. 95) seria a fase de organização. A escolha do material para a coleta de dados e da definição dos participantes da pesquisa, por exemplo, esta fase busca compreender melhor o fenômeno investigado. Assim Bardin (1977, p. 96) define que “a pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Seguindo as orientações de Bardin (1977), ao analisar e sistematizar os dados buscou se trabalhar com os três passos que ela define como necessários há uma boa análise de conteúdo. O primeiro passo se trata da leitura flutuante e a seleção de documento. Nessa etapa, procurei adentrar na leitura dos textos produzidos pelas entrevistas ao focar impressões que projetem as teorias do tema estudado, isso propiciou mais propriedade os demais passos.

Uma das principais regras que a autora aponta para essa fase se refere da homogeneidade “os documentos retidos dever ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Ainda esclarece que esta regra é importante e bastante utilizada quando se almeja alcançar efeitos distintos. Nesse caso, os critérios que pude estabelecer foram vinculados ao meu objeto de estudo, as práticas socioculturais, portanto um dos critérios foi destacar o sujeito e sua dimensão de vida: trabalho, religião, cultura e lazer.

O segundo passo da pré-análise, condiz com a formulação das hipóteses e dos objetivos, é na análise que se busca comprovar as hipóteses ou não e verificar se alcançou os objetivos, compreendendo que estes são a finalidade geral do estudo proposto (BARDIN, 1977, p. 98). A importância desse momento é de verificar se os instrumentos de coleta foram satisfatório aos dados palpáveis, substanciais e apropriados ao objeto de estudo e ao objetivo da pesquisa.

O terceiro passo aponta a discussão para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que estarão propriamente nas mensagens dos documentos. Não obstante, o índice é a sistematização e a referenciação explícita do conteúdo que há na mensagem. Nesse aspecto, o pesquisador deve está atento a situações como emoções que aparecem na interrupção de um relato, por exemplo (BARDIN, 1977, p. 99-100). Assim como o processo de selecionar, separar e ordenar as informações são uma forma de caminhar para uma descrição de análise.

Nessa etapa foi construída uma matriz (ver quadro 1) que contém perfil do sujeito entrevistado, as categorias, as subcategorias e os depoimentos que subsidiaram cada categoria, há também algumas categorias que emergiram durante a pesquisa, como a de saberes práticos.

TÍTULO: ANÁLISE DE CONTEÚDO ¹

IDENTIFICAÇÃO		DEPOIMENTOS				
CÃO	SUJEITOS	PRÁTICA	CATEGORIA	SABERES	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
	Antônio Pereira	Prática Sociocultural	Trabalho “Aprendi com o meu pai. O meu pai foi o meu professor de agricultura.”	Saberes práticos: “Primeiro a gente planta uma tarefa.” “Aí com um ano a mandioca tá madura, né, pra farinha. Aí você vai pra pubar, né [...]”	Agricultura	Consciência ambiental “A minha farinha ela é orgânica mesmo, eu não gosto de farinha em mistura com essas coisas não. Ela é pura [...]”

Nessa matriz foram sistematizados os dados, o que possibilitou uma organização e dimensão dos resultados condizente a pesquisa. Foram cinco sujeitos entrevistados, com um roteiro de entrevista semiestruturado em 87 questões além das indagações que surgiram no decorrer das entrevistas. Se observarem o exemplo de como foi preenchida a matriz, perceberam que para cada categoria ou subcategoria de análise o relato do entrevistado foi indicando a direção, que ia de encontro ao objeto estudado.

Em consonância ao método de análise de conteúdo, a exploração do material, ela se torna mais precisa ao estar articulada com uma pré-análise cautelosamente construída e concluída. De acordo com a definição de Bardin (1977, p. 101) “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A descrição analítica é orientada, *a priori*, pelas suposições e o embasamento teórico que cerca o estudo. Entretanto, é na confluência dos aspectos que se atenta pelas divergências e sínteses de ideias.

Por último, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação requerem que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Compreender o sentido das informações e avançar além do que aparência é uma tarefa que exige do pesquisador uma reflexão, que se embasa além da intuição, mas nas informações empíricas, estas estabelecem relação com o que é de fato real e com o que foi tido como teoria, conectando realidade e ideias, podendo ou não levar a uma possível transformação no que esta, outrora, estabelecido.

CONCLUSÃO

Ao apresentar as características do método da análise de conteúdo trago uma perspectiva aos dados levantados durante o estudo, a de que enquanto pesquisadora de um estudo qualitativo, com o objetivo de subsidiar o pesquisador iniciante pela sua escolha de análise dos dados em sua pesquisa qualitativa.

Em consonância a pesquisa que subvencionou dissertação que alicerçou esse artigo, as técnicas orientadas pela análise de conteúdo foram imprescindíveis para que eu enquanto pesquisadora analisasse e compreendesse a dimensão dos dados

levantados e de como um texto-discurso dispõem muito mais do que palavras, mais também expressões, por meio da entonação da voz e pausas, como, por exemplo: risos, tristeza, saudade, angústia e nostalgia.

Caracterizar as diferentes e diversas práticas, destacando os saberes que tem se sobrepostos e que estão sendo transmitidos de geração a geração desenham a vivência de sujeitos, outrora marginalizados. Mas que a simbologia sociocultural caracteriza uma diversidade, um universo de grande valor humano e social.

É nessa perspectiva da visibilidade e de como esse método possui propriedade para fundamentar uma discussão socialmente abrangente que a análise de conteúdo, se torna relevante à pesquisa qualitativa, por também possibilitar aspectos inerentes e peculiares à diversidade cultural e social.

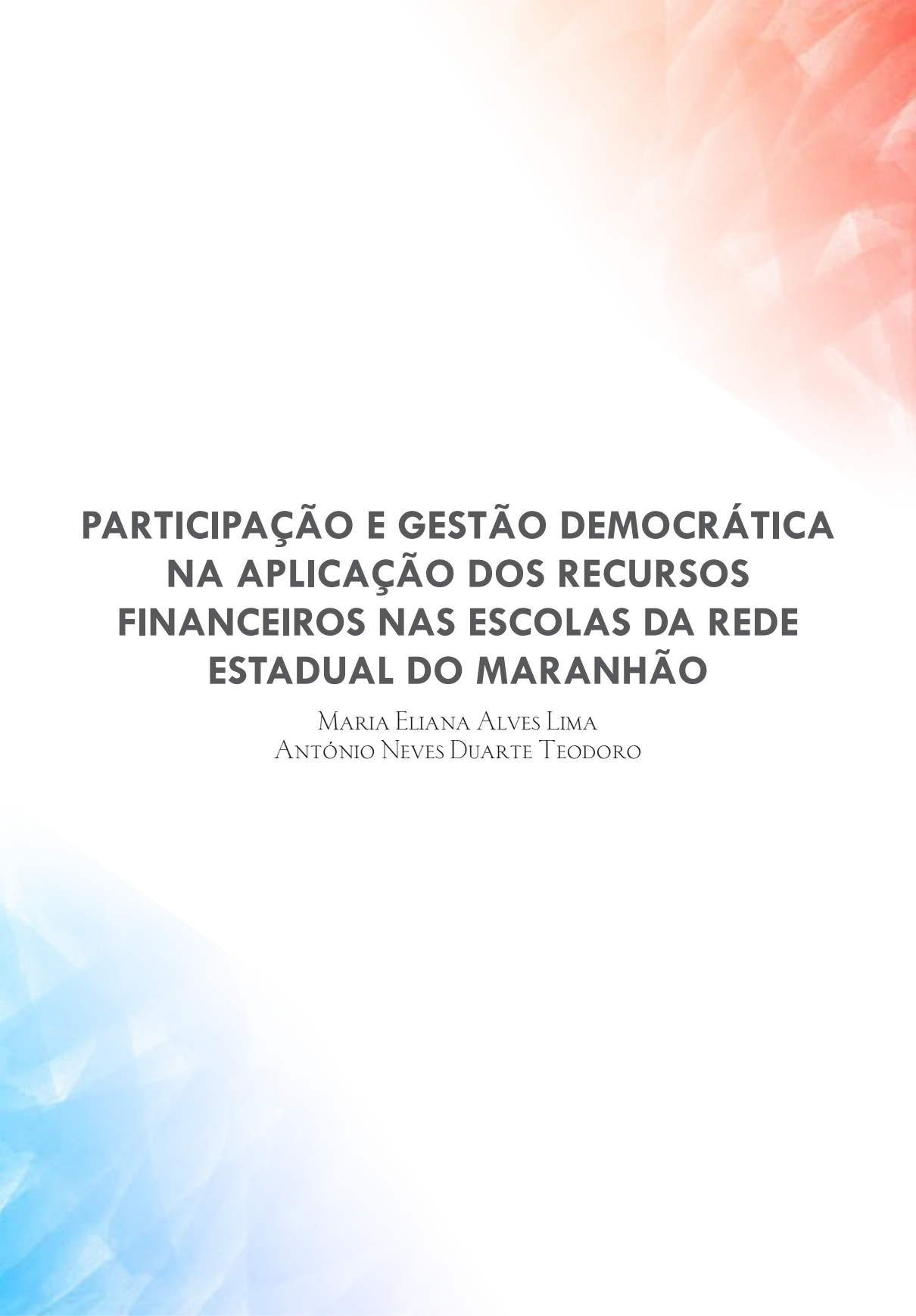
REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras. Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5):611-4.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R.. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> Acessado em 26 de agosto de 2012. p.679-684.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**. In Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, 2006, p.7-18.



**PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA
NA APLICAÇÃO DOS RECURSOS
FINANCEIROS NAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO MARANHÃO**

MARIA ELIANA ALVES LIMA
ANTÓNIO NEVES DUARTE TEODORO

PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO¹.

Maria Eliana Alves Lima (1)

Doutoranda em Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa

António Neves Duarte Teodoro (3)

Doutor em Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa

Resumo: O objetivo é relacionar a transferência dos recursos federais para as escolas públicas no Maranhão e a participação da comunidade na gestão financeira. Argumenta-se sobre os condicionantes políticos imbricados nos processos de gestão democrática da rede Estadual do Estado do Maranhão quanto à participação da comunidade escolar na gestão dos recursos financeiros. A investigação delineou-se nos marcos da pesquisa qualitativa, materializando-se na pesquisa de campo e analisa a participação do Colegiado Escolar na aplicação dos recursos do Programa PDE Escola entre os anos de 2012 a 2013 em cinco escolas da rede estadual. Verificou-se se os princípios da gestão financeira são assumidos pelos membros do colegiado.

Palavras-Chave: PDE Escola, participação, gestão democrática.

Introdução

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender a gestão financeira dos Programas de financiamento das escolas públicas – notadamente do Plano de Desenvolvimento da Escolar – PDE-Escola, podem proporcionar o fortalecimento da gestão participativa no planejamento das ações, com interesse em responder a algumas questões: como a escola gere a participação da comunidade escolar na aplicação dos recursos federais? Como os sujeitos que atuam nos espaços colegiados intervêm na gestão financeira dos recursos? Quais os princípios e fundamentos da participação da comunidade escolar na gestão da escola?

A gestão financeira nas escolas públicas tem o objetivo de provimento das suas necessidades prioritárias, garantia de funcionamento e melhoria da estrutura física e pedagógica, bem com incentivar a autogestão escolar e o exercício da autonomia com a participação da comunidade na gestão financeira dos recursos, atendendo à regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

1 Pesquisa elaborada para a conclusão do MBA em Gestão Escolar, pela Universidade Virtual do Maranhão, 2013.

Os princípios para a gestão financeira estão formalmente assentados na descentralização da gestão escolar, na participação cidadã numa perspectiva Freireana, que implica fundamentalmente a participação política nas decisões, o que pressupõe uma redistribuição do poder entre órgãos centrais e escolas (FREIRE, 2000).

A pesquisa buscou compreender ainda os condicionantes imbricados nos processos de gestão democrática das escolas públicas da rede estadual do Maranhão quanto à participação da comunidade na gestão dos recursos financeiros do Programa PDE Escola entre os anos de 2012 e 2013. A perspectiva metodológica inscreve-se na pesquisa de campo em cinco escolas para análise do papel da comunidade escolar na aplicação dos recursos recebidos. As questões que nortearam a pesquisa tiveram o interesse de responder como o gestor lida com o poder da decisão sobre os recursos da escola, como gere a participação da comunidade na aplicação dos recursos e como concebe a dimensão da autonomia na gestão do recurso.

1. Aspectos legais da gestão financeira democrática nas escolas públicas

A construção de escola democrática, em comprimento ao Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, é de responsabilidade de todos: governo e sociedade. Nesse contexto, insere-se a gestão dos recursos Públicos Federais transferidos às escolas públicas que aderem aos programas federais de transferência de recursos financeiros diretamente às escolas, cujo objetivo é o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais para “garantia de seu funcionamento e para promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem com incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social” (Resolução FNDE nº10, 18/04/2013).

Os programas federais de transferência voluntária², vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, compreendem as escolas públicas da Educação Básica administradas pelas redes municipal e estadual e ainda aquelas

2 Transferências voluntárias são os recursos financeiros repassados pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios em decorrência da celebração de convênios, acordos, ajustes ou outros instrumentos similares cuja finalidade é a realização de obras e/ou serviços de interesse público e demais tipos de investimentos necessários à ampliação ou melhoria do atendimento à população. Disponível em <http://www3.tesouro.fazenda.gov.br>, acesso em 12/04/2016, 21:15h. Na prática, são voluntárias porque é necessário que as escolas ou Secretarias de Educação assinem por vontade própria o termo de adesão para implantação do programa federal; as transferências feitas pelos programas vinculados ao PDDE são realizadas direto na conta da escola, sem intermédio das Secretarias.

mantidas por iniciativa privada sem fins lucrativos, atendendo às normas do Programa para a administração dos recursos financeiros, cujas transferências são realizadas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Os princípios do programa PDDE estão formalmente assentados na descentralização da gestão escolar, na participação cidadã e na parceria entre o governo federal, o governo municipal, estadual e a escola.

Monaco (2002) analisa a respeito do conceito de descentralização e evidencia que os programas federais de transferência de recursos não se constituem em uma política que assegura de fato a autonomia financeira, uma vez que o poder decisório continua centralizado na União quando se trata da política de gestão escolar. Já segundo o Ministério da Educação - MEC são os representantes da comunidade escolar que têm o papel central na gestão dos recursos, sendo os responsáveis pelo seu recebimento, administração e prestação de contas.

A respeito dessa contradição, Barroso (2005) questiona que essa nova administração pública surge com a finalidade de reforçar um estado menos prescritivo e regulamentador, porém tem caráter cerceador que substitui o controle “directo e *a priori* sobre os processos, por um controle remoto e *a posteriori* baseado nos resultados”. Tal política de financiamento tem como foco a prevalência dos aspectos financeiros em detrimento da qualidade dos processos educativos que se apresenta de forma fragmentária e submetida à lógica neoliberal de redução da intervenção do Estado.

A despeito desse fato, o Plano de Desenvolvimento da Escolar – PDE Escola tem sua política de financiamento pautada em critérios preestabelecidos sem situar a solução de problemas peculiares, visando resultados genéricos, em contrassenso com uma política educacional que almeje a qualidade do processo educativo. Por outro lado, considera-se que a transferência direta dos recursos para as escolas é uma conquista histórica do financiamento da educação pública no Brasil, cujos princípios procuram assegurar práticas de democratização da gestão escolar e financeira, ao mesmo tempo em que uma análise cautelosa do processo de financiamento requer um olhar especial sobre seu impacto junto à oferta e qualidade do ensino.

1.1 A participação colegiada na gestão financeira das escolas públicas

Segundo o MEC, são os representantes da comunidade escolar que têm

o papel central na gestão dos recursos transferidos às escolas, sendo os responsáveis primeiros pelo seu recebimento, administração e prestação de contas perante a sua Secretaria e ao FNDE, o que, na visão do MEC tem garantido a participação e a democratização da gestão da educação pública no nível da escola, uma vez que, pelo princípio, os repasses de recursos por meio dos programas federais, vem promovendo maior grau de autonomia na utilização dos recursos pelos conselhos escolares, incentivando novos modelos de gestão escolar participativa (SANTOS, 2001).

No âmbito da escola, a administração do recurso financeiro transferido pela esfera federal está sob a responsabilidade da Unidade Executora (UEX), que segundo a Resolução FNDE nº 10/2004, pode ser “qualquer entidade representativa da escola, como a caixa escolar, associação de pais e mestres ou o conselho escolar que representem, juridicamente, os estabelecimentos públicos de ensino beneficiário com os programas” (BRASIL, 2004).

O Estado do Maranhão no que se refere à implantação de políticas públicas para estabelecer a gestão escolar democrática, instituiu, através do Decreto Nº 14.558, de 22 de maio de 1995 e da Portaria Nº 1242, de 07 de julho de 1995 que as escolas da Rede Estadual de Ensino elejam seus Colegiados Escolares para que as mesmas construam no seu cotidiano a sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

A articulação entre a transferência de recursos federais para as escolas públicas e o desenvolvimento da gestão democrática através dos espaços de descentralização das decisões sobre aplicação, controle e prestação dos gastos nas escolas é que nos trouxe as indagações apresentadas na introdução deste trabalho, cujo intuito foi analisar se a destinação dos recursos federais do programa PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) possibilita o fortalecimento da gestão democrática no planejamento das ações educativas das escolas na Rede Pública Estadual do Maranhão, uma vez que sua execução demanda de ações coletivas, nas quais são tomadas decisões favoráveis à melhoria dos índices educacionais daquelas escolas.

2. Resultados e Discussões

Para recolha de dados – participação do Colegiado Escolar na gestão financeira da escola – procedeu-se a aplicação de questionário, visando avaliar o papel do Colegiado na aplicação dos recursos na escola e como o gestor da escola

articula essa relação. Como caminho metodológico utilizamos ainda a observação da participação da comunidade em reuniões do Colegiado Escolar, entrevistas com estes participantes, análise das ações realizadas com os recursos recebidos.

A aplicação dos questionários, entrevistas e observações ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2013 em 05 escolas da capital – São Luís/MA, durante 05 reuniões do Colegiado para 05 gestores escolares e 10 membros do Colegiado Escolar, os nomes das escolas e envolvidos mantem-se confidenciais.

Dos resultados obtidos, pode-se afirmar que esse mecanismo de articulação coletiva nas decisões da escola – Colegiado Escolar – vem fortalecer a gestão dos recursos financeiros nas escolas da Educação Básica das escolas da Rede Estadual onde ocorreu a pesquisa, a partir do planejamento, aplicação, execução e prestação de contas, visando a transparência na otimização correta dos recursos públicos, repassados aos caixas escolares, buscando a compatibilidade com os gastos realizados e aprovados pelo Colegiado Escolar.

Há alguns pontos de reflexão na análise dos resultados encontrados. O primeiro é sobre o fato das cinco escolas pesquisadas terem recebido recursos do PDE Escola no Estado demonstrando, portanto, que os índices educacionais estão baixos, sendo esse o critério para recebimento do recurso. Outro ponto é que essas mesmas escolas, após aplicação dos recursos para desenvolver ações de melhorias da aprendizagem, ainda permanecem com os mesmos índices, num demonstrativo de que os objetivos do programa nem sempre são alcançados pela escola.

Mas o aspecto que pretendemos chegar é que a metodologia do PDE-Escola proporciona sobremaneira a participação da comunidade escolar no planejamento de ações para melhoria da qualidade de ensino e promove o cumprimento das atribuições do colegiado escolar na tomada de decisões junto à gestão da escola.

Neste aspecto, nos cabe lembrar que um dos princípios do PDE Escola é a elaboração do Plano de Ação por um Grupo de Trabalho (GT) constituído por representantes da comunidade escolar, membros do conselho escolar (na Rede Estadual chamado Colegiado Escolar) e a equipe gestora. Portanto, cumprir-se-ia o princípio da gestão democrática e a efetivação das atribuições do Colegiado Escolar, por meio do PDE Escola, caso os processos de gestão participativa sejam efetivos na escola.

Cabe ressaltar que o objetivo da PDE-Escola está em modernizar a ges-

tão da escola, na melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da autonomia escolar, com a adoção do processo gerencial de planejamento estratégico, que se apoia na lógica da racionalidade técnica, na eficiência e eficácia administrativa. Sobre esses aspectos, outras pesquisas darão o aprofundamento acerca dos modelos de gestão, uma vez que os resultados assentam sobre a participação do Colegiado nas decisões de aplicação dos recursos oriundos desse programa.

3. Conclusões

O estudo aqui apresentado nos permitiu realizar uma indagação sobre como a gestão financeira dos recursos públicos federais que são transferidos para as escolas possibilitam o cumprimento do princípio da gestão democrática nas escolas da rede estadual de ensino no Maranhão, por meio da análise dos processos gerenciais desenvolvidos pela execução do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, um dos principais programas federais de repasse de recursos, o qual é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação.

O que se esperou durante a elaboração do trabalho foi compreender este programa federal como uma ferramenta de gerenciamento que promove a mudança de direção nas ações da escola, preparando-a para o exercício da gestão democrática e gestão financeira participativa. Um estudo mais aprofundado que pretende-se realizar *a posteriori* necessitará de pesquisa de campo com verificação dos indicadores alcançados pelas escolas que executaram o PDE e entrevistas com a comunidade escolar com vistas a analisar se o programa possibilitou de fato o incremento na autonomia da escola e na participação do colegiado escolar na tomada de decisões sobre os processos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

A participação do colegiado escolar na elaboração, execução, avaliação e prestação de contas das ações constantes PDE-escola é uma proposta inovadora que tem o intuito de ampliar a prática da gestão democrática nos espaços escolares, reforçando o desenvolvimento de práticas coletivas, participativas, tendo em vista que o colegiado é o órgão de representatividade da escola com a função de democratizar as relações de poder e decisão no espaço educativo.

Além do mais, as escolas que elaboram e executam o programa PDE-escola podem, por meio da organização dos seus grupos de trabalho, promover a

melhoria do relacionamento interpessoal no espaço educativo escolar, sobretudo a relação escola e família, na perspectiva do trabalho democrático, participativo, dialógico com os membros da comunidade escolar.

Referências

- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/CD/Nº 10, de 22 de Março de 2004. Brasília: FNDE
- Diário Oficial do Estado do Maranhão. Decreto Nº 14.558, de 22 de maio de 1995.
- Diário Oficial do Estado do Maranhão. Portaria Nº 1242, de 07 de julho de 1995.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MONACO, F. R. Descentralização e centralização. In.: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). *Dicionário de Política*, v. 1. Brasília: UNB, p. 329-335, 2002.
- PERONI, V. M. V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- SANTOS, I. M. dos. A política de descentralização do financiamento do Ensino Fundamental e sua repercussão nas unidades de ensino um estudo sobre o programa Dinheiro Direto na Escola. Recife-Pe: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2001.

**PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)
ADESÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MUDANÇAS
NA AVALIAÇÃO DOS TÉCNICOS E
CONSELHEIROS E GESTORES DO MUNICÍPIO
DE MARABÁ – PA.**

GILDECI SANTOS PEREIRA
ODETE DA CRUZ MENDES

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) ADESÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO DOS TÉCNICOS E CONSELHEIROS E GESTORES DO MUNICÍPIO DE MARABÁ – PA

Gildecy Santos Pereira¹
Pedagoga, Mestre em Educação e Cultura – UFPA

Orientadora: Prof^a. Dra. Odete da Cruz Mendes - UFPA

Resumo: O presente texto analisa as implicações do PAR na gestão da educação no município de Marabá/Pa, por meio da atuação dos órgãos de controle social vinculados à Secretaria Municipal de Educação, a saber; Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Com base em análise documental e entrevistas semiestruturadas, analisou-se os indicadores de gestão democrática, tomando por base as Diretrizes do Plano de Metas. A pesquisa apontou que a adesão ao PAR pouco alterou a democratização da gestão da educação no município, uma vez que a gestão assume características de gestão patrimonialista e gerencial e incentiva a manutenção de um sistema de avaliação, orientada para a busca de eficiência e cumprimento de metas do IDEB.

Palavras chave: Plano de Ações Articuladas; Conselhos, Sistema de Ensino.

1. Introdução

O presente artigo trata das implicações da gestão municipal no município de Marabá-Pa, decorrente do Plano de Ações Articuladas (PAR), e pretendeu analisar se o PAR possibilitou mudanças ou iniciativas democráticas no âmbito da gestão educacional (Dimensão 1) por meio dos indicadores da gestão democrática (Área 1), considerando a existência, criação e aperfeiçoamento do Conselho Municipal de Educação; do Conselho de Alimentação Escolar e do Conselho de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no Município de Marabá/PA.

Como metodologia adotou-se o estudo documental e entrevistas semiestruturadas com Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, respon-

1 O presente texto é parte da pesquisa de Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-CAMETÁ, que teve como título: Plano de Ações Articuladas (PAR): Implicações na democratização da Gestão da Educação da Rede de Ensino Municipal de Marabá/PA

sáveis pela coordenação e/ou elaboração e monitoramento do PAR, e representantes dos Conselhos supracitados. O texto ficou ao final subdividido em três partes. A primeira parte descreve a metodologia, tema de estudo e sujeitos pesquisados. A segunda parte situa o que é o PAR, como um instrumento de operacionalização do Plano de Metas, seus fundamentos e os desdobramentos nos documentos oficiais, tendo em vista o estudo da temática da gestão educacional e, a terceira e última parte discorre sobre a origem dos conselhos como mecanismos de democratização das decisões no âmbito das instituições públicas e como indicadores de gestão democrática bem como a concepção dos sujeitos com foco na experiência do município de Marabá/PA.

2. A gestão da rede municipal de ensino a partir da adesão ao PAR

A adesão ao PAR² pelo município de Marabá foi formalizada no dia 26 de junho de 2008 (Termo de Adesão Nº 16608), com pouca discussão na rede municipal de educação de Marabá, envolvendo apenas alguns professores e técnicos lotados na Secretaria Municipal de Educação, dada a urgência que o MEC tinha naquele momento em concluir o plano. Conforme lembra a técnica de educação do PAR.

A primeira elaboração do PAR foi uma tragédia, chegou uma técnica da UFPA e disse assim: nós vamos elaborar o PAR. Em três dias nós elaboramos. Nem ela sabia orientar, nem nós sabíamos como era o processo. Eu sei que nós fizemos assim: juntamos uma equipe e fomos fazendo, já respondendo o diagnóstico, já fazendo as ações tudo junto e em três dias já estava tudo pronto pra mandar para Brasília. E nesse tempo, não era sistema, era tudo mesmo digitado, ela trouxe no CD a gente foi escolhendo o diagnóstico, marcando, imprimindo ela levou impresso. No segundo PAR já foi pelo sistema também, só que ela trouxe um impresso

2 O MEC lançou o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, e para sua efetivação, simultaneamente, lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que é composto originalmente por 28 diretrizes que devem ser assumidas por todos os municípios que fizerem adesão, comprometendo-se ainda cada município a elaborar seu Plano de Ações Articuladas. O PAR se configura como ferramenta de execução das diretrizes do PMCTPE e se apresenta com caráter plurianual e multidimensional, abrangendo as seguintes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

também pra a gente marcar, e depois de tudo marcado, tudo lido, é que a gente ia pro sistema pra marcar tudo lá. (TÉCNICO DA SEMED- INF. 1, 2015).

Nas informações apresentadas no documento (PAR 2008-2011), verifica-se uma certa contradição na pontuação atribuída aos Indicadores³ de democratização no município de Marabá, no que se refere à utilização do critério de pontuação que avalia cada área, uma vez que, a uma mesma pontuação revela a situação específica do município e a mesma pontuação em outros momentos apresenta uma situação diferenciada, conforme mostra o quadro a seguir.

DIMENSÃO 1. Gestão Educacional		Área 1- Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino.
2007-2011 Pontuação	2011-2014 Pontuação	Indicadores
4	3	Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)
4	3	Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
-	3	Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Fonte: (SIMEC/MARABÁ, (2008; 2011)

2.1 Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação do município de Marabá (CME) foi criado

3 A pontuação 4 indica que a situação é positiva, ou seja, não há necessidade de ações imediatas. A pontuação 3 aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos. A pontuação 2 mostra uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas que podem contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. E a pontuação 1 revela que o município encontra-se em situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes, tendo como necessidade ações imediatas com possível apoio técnico e/ou financeiro do MEC. (BRASIL, 2007).

em 13 de junho de 1993, pela Lei Municipal nº 13.135/1993 e sua criação precedeu a institucionalização do Sistema Municipal de Ensino. Quanto as implicações do PAR, no que se refere a potencialização desse instrumento de democratização da gestão, verifica-se que o PAR pouco alterou a dinâmica de funcionamento e atuação desse Conselho, como relata uma das entrevistadas membro do Conselho Municipal de Educação.

O Conselho Municipal de Educação é anterior ao PAR. Ele é de 1993. Então quando o município aderiu ao PAR, já tínhamos isso tudo. Todos os conselhos [...] Conselho Municipal de Educação, Conselho da Merenda, Conselho do Fundef, depois, do FUNDEB, Conselho de Merenda escolar que hoje é Conselho de Alimentação Escolar. Então o PAR só pegou o que já estava sendo feito e organizou. Porque toda a nossa legislação é anterior ao PAR. (MEMBRO1 DO CME, 2015).

Um aspecto importante a se destacar é que, embora a diretriz do Plano de Metas aponta caminhos para a criação e funcionamento desse indicador, a própria legislação que trata especificamente da criação e composição desse Conselho limita a participação da sociedade civil, quando estabelece que cinquenta por cento da composição do conselho deve ser composta por membros do executivo municipal, conforme regimento do próprio CME. “ I. Nove membros indicados pelo chefe do executivo Municipal, [...] V. Dois membros indicados pelas organizações representativas dos trabalhadores em Educação. VI. Dois membros indicados pelas organizações representativas dos Estudantes. VII. Dois membros indicados pelo colegiado de pais”. (SEMED/MARABÁ, Regimento interno do CME).

Neste sentido, a composição do CME implica num processo de correlação de forças, pois basta apenas o convencimento de mais um membro de outro segmento para que haja *quórum* e conseqüentemente deliberação favorável às ações que possam eventualmente beneficiar o executivo. Espera-se que, em função dos ajustes recomendados, esse indicador sirva como mediador na democratização da gestão, trazendo avanços significativos no que se refere às mudanças que o município requer, pois os Conselhos Municipais de Educação são organizações de representação da comunidade escolar e da sociedade civil que decidem o rumo da educação municipal.

1.2 Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Alimentação Escolar

O Conselho de Alimentação Escolar de Marabá (CAE) foi constituído conforme a Lei Municipal nº 17. 452, de 27 de Abril de 2011. Nesse indicador, o município de Marabá também recebeu a pontuação máxima, nota (4) no primeiro PAR (2007 – 2011) e no segundo PAR (2011-2014), recebeu a pontuação (3), tendo, portanto, decrescido. Nota-se, no entanto, uma contradição no documento, no que se refere ao funcionamento do CAE, visto que a pontuação desse indicador decresceu em relação à anterior, pois, embora seja representado por todos os segmentos, possua um regimento interno e fiscalize a aplicação dos recursos transferidos, as reuniões *não* são regulares e o CAE acompanha, apenas *em parte*, a compra dos alimentos/produtos e a distribuição nas escolas.

A pontuação indica também que o referido conselho está apenas *parcialmente* atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares. Ainda assim, aponta que não há necessidade de aperfeiçoamento das ações, já que a pontuação 3 não gera responsabilidade para o município.

Ainda que o CAE, assim como as demais instâncias de participação, seja regido por legislação específica, a pesquisa mostra que nem sempre essa relação se dá de forma harmoniosa. Quanto a informação de que “a maioria dos conselheiros é representante da sociedade civil organizada, o que tem contribuído para um trabalho mais eficaz e livre de pressões das gestões que dirigem o município” (SIMEC/PAR, 2011), a realidade concreta, contradiz essa informação, na medida em que tenta impedir a concretização de algumas ações, mostrando-se ainda centralizadora, assistencialista e autoritária, conforme denuncia um dos entrevistados.

[...] nós passamos 04 anos “batendo cabeça” e sendo perseguido, aí quando a gente pode ver que essa participação pode ser bloqueada; eu tive muito desgosto na época que eu fui presidente do conselho [...] só pra você fazer uma ideia, quando eu fui presidente do CAE que a gente resolve bater de frente com a administração, a secretária do conselho, que trabalhava há 30 anos na merenda escolar, ela foi expulsa da merenda escolar, não foi devolvida, ela foi expulsa de lá, devolveram ela para a SEMED e depois colocaram à disposição da administração, outros servidores foram devolvidos ou remanejados pra outro lugar por pura perseguição [...] (MEMBRO 2 DO CAE, 2015).

Observa que essas limitações no que se refere a participação, criam forças heterogêneas no interior do próprio Conselho. Ou seja, o conselho abre possibilidades de

consenso pela sua própria correlação de forças. Sem a representação das diversas forças, e sem considerá-las, a busca por caminhos/relações clientelistas pode parecer mais atraente, o que esvaziaria as decisões tomadas.

2.3 Existência e funcionamento do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como órgão de controle e acompanhamento e Controle Social, do município de Marabá (Conselho do FUNDEB), foi instituído pela Lei Municipal nº 17.228, de 28 de fevereiro, de 2007. Esse indicador recebeu no segundo PAR (2011-2014), a pontuação (3). De acordo com a pesquisa realizada, o Conselho do FUNDEB não consegue exercer com efetividade as suas atribuições, ora em decorrência de ausência de infraestrutura de trabalho, ora por não possuir pessoal com capacidade técnica para analisar as prestações de contas e demais documentos apresentados pelo Poder Executivo.

O sentido do entendimento dado à legislação, bem como a complexidade das informações contábeis, abrem possibilidades para uma prestação de contas confusa, podendo se tornar uma arma em favor dos gestores, uma vez que a intenção principal do administrador público é sempre dificultar o trabalho dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social que, em sua grande maioria, não possuem membros com conhecimentos contábeis suficientes para atestarem a regularidade das contas postas sob sua análise.

A responsabilidade de oferecer a formação para esses sujeitos é do município. Contudo, verifica-se que não há investimento em formação para qualificá-los, principalmente porque dessa formação resultaria uma qualidade mais efetiva e atuante no que se refere a participação desses conselheiros. E nesse jogo de forças o executivo que seria o responsável por garantir essa formação teria de assumir os riscos que o empoderamento desses sujeitos traria.

3. Considerações Finais

O estudo analisou as influências e implicações do PAR na gestão da educação no município de Marabá/Pa, na atuação dos órgãos de controle social, vinculados à Secretaria

Municipal de Educação, por meio do estudo dos indicadores de democratização. A pesquisa aponta que tais colegiados assumem categorias importantes para a organização da educação, no entanto, a gestão ora assume características gerenciais, ora patrimonialistas, com ênfase nos resultados, com fortes premissas nas orientações do PAR/PDE Plano de metas, ainda que haja um discurso acerca da gestão democrática.

Embora não se possa negar que por meio do PAR há um incentivo ao funcionamento desses conselhos, estimulando a participação da comunidade municipal e escolar, o que sinaliza para uma proposta de iniciativas democráticas, percebe-se que, por outro lado, eles pouco têm contribuído para a democratização da educação em Marabá.

Validamos a experiência de implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR na rede municipal de Marabá/PA como premissa de planejamento das ações educacionais que abrangem diversas dimensões, mas no tocante à democratização é preciso repensar os espaços e redefinir seus funcionamentos como requisito de melhoria da educação municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

MARABÁ/PA. **Lei nº 13.135 de 18 de junho de 1993**, que dispõe sobre a regulamentação do Conselho Municipal de Educação do Município de Marabá. Documento Publicado no Painei da Prefeitura Municipal de Marabá em 18 de junho de 1993.

_____. **Lei Municipal nº 17.228 de 28 de fevereiro de 2007**, que institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB - Marabá –PA. Documento Publicado no Painei da Prefeitura Municipal de Marabá em 25 de setembro de 2007.

_____. **Lei Municipal nº 17.452 de 27 de abril de 2011**, que revoga a Lei Municipal nº 16.538/2000 e autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho de Alimentação Escolar – CAE. Documento Publicado no Painei da Prefeitura Municipal de Marabá em 27 de abril de 2011.

PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO PARÁ

DARLENE ARAUJO GOMES
JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
IDEMAR VIZOLLI

PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIIDAS NO PARÁ¹.

Darlene Araújo Gomes (1); Jocyléia Santana dos Santos. (2); Idemar Vizolli (3).

Mestre em Educação (1); Doutora em História (2); Doutor em Educação (3).
*Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC -PA. lenegomes4@gmail.com (1);
Universidade Federal do Tocantins UFT. jocyleiasantana@gmail.com (2); Universidade Federal
do Tocantins - UFT. idemar@mail.uft.edu.br(3)*

Resumo

O artigo socializa um estudo realizado em uma escola multisseriada, localizada no meio rural do sudeste paraense. Investiga sobre as possibilidades pedagógicas que transgridem o paradigma da seriação e potencializam as aprendizagens dos alunos dessas escolas, uma vez que valorizam a heterogeneidade e compreendem o campo como espaço de diversidade cultural e identitária. As classes multisseriadas resistem à nucleação, que contribui para a redução de matrícula e o êxodo rural. Utilizou-se a história oral como metodologia, na perspectiva da abordagem qualitativa, com roteiro de entrevistas semiestruturado, ouviu-se de professores sobre as trajetórias e contextos em que atuam. As entrevistas foram transcritas e incorporadas ao artigo. Os relatos e discussões desvelaram a resistência e a persistência dos entrevistados em acreditar no modelo multisseriado, como uma alternativa educativa viável para a Educação dos povos que vivem no e do campo.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Práticas docentes. Educação do Campo.

Introdução

Historicamente, no Brasil, o homem do campo não foi reconhecido em seus aspectos culturais, bem como em seu modo de viver e em seus saberes sociais. Os projetos educacionais direcionados para as populações camponesas sempre estiveram vinculados aos projetos de desenvolvimento econômico, com vistas a fortalecer o capitalismo. Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais não

1 Pesquisa realizada na disciplina História da Cultura Escolar, no Mestrado em Educação – PPGE – Universidade Federal do Tocantins – UFT – Palmas, 2015.

atenderam as necessidades específicas desta população, repercutindo em altas taxas de analfabetismo, evasão e atraso escolar dos estudantes do meio rural.

Contudo, Hage (2006) destaca que nas últimas décadas, os movimentos sociais populares do campo têm fortalecido sua atuação no país e lutado mais intensamente pela conquista da terra e pelo fortalecimento da agricultura familiar, além da constituição do Movimento Por uma Educação do Campo, cujos esforços são direcionados a não reedição das tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo. Molina (2006) defende que a educação do campo possui uma especificidade mais forte, em relação a outros diálogos sobre educação, e que isto deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele pertence.

Neste contexto, inserem-se as escolas multisseriadas, compreendidas como políticas educacionais voltadas para as populações camponesas, ofertadas pelo poder público municipal, e visam a escolarização de alunos do meio rural, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

As escolas multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, têm sido uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte (MOURA E SANTOS, 2012).

As escolas multisséries do campo têm resistido à inúmeras tentativas de nucleação propostas pelo poder público dos municípios, que em sua maioria optaram pelo fechamento de diversas escolas dessa modalidade de ensino, reunindo estudantes nos centros urbanos mais próximos de suas localidades, conduzidos por transportes escolares. Na visão dos gestores, esse processo, viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária e repercutiria na qualidade de ensino, além de promover a economia para os cofres públicos. Para Rodrigues (2009, p. 8), “as salas multisseriadas são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas – física e material – precárias”.

Assim, este estudo busca conhecer as possibilidades educativas e forma-

tivas numa escola multisseriada, localizada no meio rural do sudeste paraense, no município de Conceição do Araguaia e analisar se as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas contemplam a educação como prática social, considerando a historicidade, cultura e conhecimento dos sujeitos do campo e da floresta. Como consequência dessa abordagem, propõe-se também a refletir sobre as mudanças que envolvem as escolas multisseriadas em relação à formação docente, estrutura das escolas, condições do trabalho docente, transporte escolar e emergência do conceito de Educação do Campo.

Alberti (2005), Hage (2006), Caldart (2000), Molina (2006), dentre outros, nos deram o aporte teórico necessário para apreendermos as classes multisseriadas no contexto da educação do campo no Pará.

Na metodologia, optou-se pela investigação utilizando a História Oral, com abordagem qualitativa. Para Alberti (2005), a História Oral é um método de pesquisa que privilegia o acesso a informações diretamente das fontes testemunhais. Esse método produz fonte, que são os depoimentos, as narrativas, as quais são colhidas através da técnica de entrevista. A escola pesquisada está situada a 40 km do município de Conceição do Araguaia. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e incorporadas ao trabalho, ouviu-se dos professores sobre suas práticas e contextos do campo, composto por uma diversidade e subjetividades expressivas do estado do Pará.

Desvelando práticas e contextos em uma escola multisseriada no Pará

No exercício de sua profissão, o professor encontra inúmeras dificuldades para pôr esses princípios e objetivos em prática, principalmente para articular os conteúdos necessários para garantir essa melhoria de vida, humanizar e emancipar os sujeitos do campo, conforme relato:

Quando comecei a trabalhar na multissérie, a maior dificuldade era separar os conteúdos, me perguntava: o que fazer para que esses alunos entendem os conteúdos? Três séries em uma só [...] perdia noites de sono. Com o tempo fui me adaptando, mas para eles fica complicado [...] por causa do tempo, eu acho pouco, mas vou organizando para que o mesmo conteúdo possa ser trabalhado em duas séries diferentes, observando os níveis de complexidade referente às mesmas, isso faz com que os alunos aprendam mais (professora M.B.O.P).

Outro aspecto importante ressaltado pela professora diz respeito ao seu desempenho profissional, que teve um salto qualitativo devido ao fato de ter feito Licenciatura em Educação do Campo,

Sou formada em educação do campo e até então, não percebia muito a diferença entre educação do campo e a educação ofertada na cidade. O estudo fez com que eu mudasse minhas percepções, passei a trabalhar os conteúdos voltando mais para a realidade deles, as riquezas que o campo possui, o meio de produção de seus familiares, sempre procurando associar esses assuntos com conceitos mais amplos, porque senão o aluno vai ficar alienado, só escutando sobre a realidade deles. Isso faz com que eles também ajudem seus pais a compreenderem melhor as coisas que acontecem no mundo (Professora M.B.O.P).

Percebe-se no relato acima, a importância de se fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas com uma dimensão que privilegia o conhecimento do indivíduo sobre a sua realidade, o currículo da escola do campo precisa valorizar os saberes construídos por cada comunidade, mas precisa também ter como foco os saberes necessários a uma cidadania planetária, os saberes que preparam para a produção e o trabalho, que preparam para a emancipação, para a justiça, “os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano e que lhe dê o direito de se constituir cidadão que deseja continuar no campo e ter possibilidade de sobreviver e viver com dignidade a partir do seu próprio trabalho e da sua própria produção”(ARROYO, 2004, p. 84).

Nesse sentido, a propagação dos valores e costumes fazem com que a Educação do Campo busque defender a problematização a respeito do verdadeiro papel que a educação escolar assume da formação dos sujeitos que vivem no e do campo. Para tanto deve ser, conforme apregoa Caldart (2009, p. 46), “uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”.

O professor, dessa forma, ganha certa centralidade ao se relacionar com a comunidade, pois na maioria das vezes mora no lugar que leciona, estreitando os laços afetivos com os demais membros da comunidade. O envolvimento dele nos problemas locais vai além das questões pedagógicas:

Eu tinha uma propriedade aqui e queria morar e trabalhar na localidade. Só tinha multissérie, então assumi a sala de aula. Considero importante o professor dessa modalidade morar no local de trabalho pois assim

ele “toma” conhecimento do modo de vida das pessoas, participa desse modo de vida, compreende melhor. Se tem alguém com problemas, vamos lá ajudar, sem falar dos eventos, e do acompanhamento dos pais aos seus filhos. Assim, nas reuniões, além de discutirmos sobre o desempenho dos alunos, falamos também dos problemas que afetam a comunidade (professora M.B.O.P).

Há de se considerar que a escola, independente, de sua denominação/tipificação tem um papel específico no mundo moderno, e que a materialização educativa da educação do campo está nos processos formadores dos sujeitos que vivem no e do campo.

Dessa forma planejar as ações pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento pelos alunos, constitui um verdadeiro desafio para os professores das salas multisseriadas:

A SEMED não promove um planejamento específico para os professores lotados nas multisséries, ele é realizado com a participação de todos os professores, tanto das escolas urbanas, quanto das rurais. É feito um planejamento e ele é usado em todas as escolas, inclusive as do campo. Se o professor não for preparado, ele vai ministrar aula sem observar as particularidades do campo. Eu acho que deveria ter um planejamento específico para os professores do campo e multisséries, pois quem sai prejudicado é o aluno, que vai ter que lidar com um professor despreparado. Devemos lembrar que a multissérie é diferente. Raramente recebemos visita da coordenação pedagógica, nós nos viramos como podemos (professora M.B.O.P).

Realizamos o planejamento periodicamente com os professores lotados nas escolas do campo, com o objetivo de viabilizar as práticas administrativas e pedagógicas, principalmente nas escolas multisseriadas. Temos uma equipe que mantém contato com essas escolas. Também temos formação continuada promovida por equipe da SEMED (Coordenadora pedagógica das escolas do Campo/SEMED T.P.M)

O descompasso dos relatos evidenciam o que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, ainda segue a lógica da seriação e que a Secretaria Municipal de Educação, cujo papel primordial seria o de garantir à escola do campo a sua especificidade, não tem conseguido orientar os professores no sentido de implementarem práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia e capacidade criativa para atuarem nessa modalidade de ensino tão peculiar.

Sendo assim, o desafio para os professores que atuam no campo, nas classes multisseriadas, é encontrar novas formas de exercício da docência, de forma criati-

va e inovadora, conforme apregoa Arroyo (2009, p.75):

A questão que se coloca a meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas famílias-agrícolas, na educação infantil, nas escolas dos assentamentos, na formação de professores..., nesse conjunto de práticas onde vocês estão inseridas e inseridos que já estão germinando.

As escolas multisseriadas desempenham um importante papel nas comunidades e vilas, pois os sujeitos do campo a veem como pertencentes à vida e ao cotidiano do campo, pois promovem a formação e a integração destes, através da teia das relações sociais que giram em seu entorno.

É necessário, portanto, reivindicar a garantia da efetivação de uma verdadeira democratização da educação pública, do saber que valoriza o espaço campestino na construção desse projeto educacional. Foerste (2004), assevera que não é possível pensar e fazer educação do campo sem reconhecer os processos formativos e culturais desse contexto; sem olhar para práticas que lá estão e que, por meio de seus sujeitos vêm realizando significativas conquistas.

Considerações finais:

A pesquisa realizada revelou que experiências ousadas podem emergir dos próprios sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, na medida em que as práticas pedagógicas possibilitam às escolas multisseriadas cumprir sua função social de educar os sujeitos do campo com qualidade social.

Dessa forma, a diversidade e a heterogeneidade, características das classes multisseriadas, devem ser usadas como fatores positivos na construção da convivência cooperativa e geradora de aprendizagens significativas.

Nos relatos dos sujeitos investigados, apreende-se a resistência, a luta e a persistência em acreditar no modelo multisseriado, não como única alternativa de escolarização para os povos do campo e da floresta, mas como uma possibilidade educativa viável no projeto de construção de uma Educação do Campo emancipadora.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV,

2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs). Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9394, de 1996.

CALDART, R.S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FOERSTE, E. Discussões acerca do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: _____ FOERSTE, E.; SCHUTZ-FOERSTE< G.M.; DUARTE, L.M.S. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Caderno 6. Vitória: PPGE/UFES/ PRONERA, 2004, p. 75-126.

HAGE, S. M., **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 87, n. 217, p. 302-312. Set/Dez. 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOURA, T.V.; SANTOS, F.J.S.S. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. v. 4, n. 7 p. 65 – 86, Jan/Jul 2012. Disponível em file:///D:/Documents/Downloads/658-2162-1-PB.pdf, acesso em 05 de julho de 2012.

RODRIGUES, C, L. **Educação no meio rural**: Um estudo sobre as salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.



POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO OU ENSINO?

BENITO ALMAGUER LUIZA

POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO OU ENSINO? *

Benito Almaguer Luaiza

Professor Doutor

Centro de Estudo e Pesquisa para o Desenvolvimento Humano, CEPEDH, Brasil.

benitoal2000@yahoo.com

RESUMO

O artigo aborda a real significação de educação, ensino e suas relações. Tanto o trabalho escolar, e toda ação com fim a educar a sociedade devem ser através do trabalho educativo e não do ensino. Aqui não se expressa uma opinião; mas um processo de construção teórica baseado na prática, onde as categorias e termos como ferramentas conceituais auxiliam a reconstruir as relações, as leis, que compõem a realidade educativa. Se desde a perspectiva científica o uso adequado da terminologia é importante, imagine o que acontece quando o assunto em questão são objetos de estudos de ciências autônomas: pedagogia e didática. A caracterização dos objetos de estudos é fundamentada pela valiosa contribuição de alguns dos principais pensadores educacionais da literatura científica mundial. As contribuições sustentam o necessário redimensionamento conceptual dos termos e sua essência para destacar as diferenças que esvaziam as pesquisas e obstruem as políticas públicas.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Ensino. Política Pública

ABSTRACT

PUBLIC POLICY IN EDUCATION OR TEACHING?

This article deals with education, teaching, and their relationship, which means to leave the reader to reflect on the importance of public policies and the actions of education are through educational work and not from the teaching perspective. Here, the methodological issue occupies a central place. In the process of theoretical construction, as scientific activity, categories and terms are of cardinal importance. Through these conceptual tools that can rebuild relations, laws, that make up reality. If the scientific perspective the proper use of terminology is important, imagine what happens when the matter at hand are objects of studies of autonomous sciences. The characterization of objects of studies is substantiated by the valuable contribution of some of the major educational thinkers of the world scientific literature. Contributions are used to characterize objects as terms, and thence, to point out their mains distintic features.

KEY WORDS: Education, Teaching, Public Policy

*Resultado de pesquisa financiada pelo CEPEDH.

1 Introdução

No texto se pretende refletir sobre um dos problemas que afeta o mundo de hoje. Quiçá, o aumento da violência, a corrupção, e os desmandos do mundo estejam associados a uma questão da ciência pedagógica: a educação. Por quê? Pois, quando se revisa as ações escolares e as políticas públicas sobre educação em diversos países, verifica-se que as medidas e ações tomadas para a educação, na verdade são ações para o ensino. Infelizmente, ainda hoje em pleno século XXI, acredita-se que o ensino é educação, e que um implica o outro.

A questão não é só terminológica. Se o uso adequado da terminologia é importante, imagine o que acontece quando o assunto em questão são objetos de estudos de ciências autônomas: pedagogia e didática. Essas ambiguidades na área educacional e docente é ampla e infelizmente muito difundida; mesmo em doutoramentos e mestrados, maximizando o pragmatismo em detrimento da cientificidade. O mesmo acontece *ipsis verbis* com outros termos e até categorias relacionadas com a educação. Por exemplo, educando, estudante, aluno e aprendiz em muitos textos são tratados como sinônimos, mas, cientificamente são diferentes.

O trabalho pretende elucidar a questão, redimensionando o que significa ensino, caracterizando o que é educação, como dois objetos de estudos diferentes. A fundamentação sucintamente é baseada com a valiosa contribuição de alguns pensadores educacionais da literatura científica mundial.

2 O que é ensino?

Antes de definir o objeto de estudo e pesquisa da Didática, lembre-se das palavras de Martins (1990, p. 23) quando expressou que “[...] desde seu surgimento a palavra didática, significou a ciência de ensinar”. Já Baranov *et al.* (1989, p. 75) definem o ensino como “[...] um processo bilateral de ensino e aprendizagem”. Daí, que seja axiomático explicitar que não existe ensino sem “aprendizagem”. Seu posicionamento sempre foi muito claro, quando estabeleciam entre ensino e aprendizagem, uma unidade dialética. Para Neuner *et al.* (1981, p. 254) “[...] a linha fundamental do processo de ensino é a transmissão e apropriação de um sólido sistema de conhecimentos e capacidades duradouras e aplicáveis.” Destaca-se, por um lado, neste conceito a menção de “um sólido sistema de conhecimento”, e por outro lado, as “capacidades duradouras e aplicáveis”. No primeiro caso, referindo-se ao

processo de instrução que procura atingir a superação dos discentes e o segundo caso ao treinamento, como forma de desenvolver as capacidades.

O Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1988, p. 31) ainda até hoje sustenta que “[...] o ensino é o processo de organização da atividade cognoscitiva.” É um processo bilateral: a aprendizagem, como assimilação do material estudado pelo aluno, e a docência como direção deste processo pelo professor. Poder-se-ia afirmar que ensino e aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda. Considerando estas ideias, fica claro que não é preciso a utilização da composição léxica “ensino-aprendizagem” para destacar a importância da “aprendizagem” neste processo, pois ela é inerente ao ensino. Portanto, o ensino, como objeto de estudo e pesquisa da Didática, **é uma atividade direcionada por gestores, executada por docentes à formação qualificada dos discentes; manifestando-se através da instrução e/ou do treinamento.**

3 O que é educação?

Desde a época de Platão (428/7 a.C – 347 a.C), o termo educação foi e continua sendo centro de debates. Para o célebre filósofo grego, educação era dar ao corpo e à alma toda beleza e perfeição que seja possível. Para Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a educação do ser humano deve responder às necessidades de seu destino e leis de sua natureza. Para Émile Durkheim (1858-1917) a educação é a preparação para a vida. Para o grande pensador brasileiro, Saviani (2003), o ser humano não se faz homem naturalmente. É através do trabalho educativo que o homem constrói sua segunda natureza: a natureza humana, o mundo da cultura. Na opinião do autor,

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a natureza que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p.13).

Para Saviani (2003) a educação, além de ter intencionalidade, ela tem especificidade. Pertencendo ao âmbito da cultura não material, ela tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Para Martins (1990) a educação é um processo de ação da sociedade sobre o educando, visando entregá-lo segundo seus padrões sociais, econômicos, políticos, e seus interesses. Por isso, mas que uma definição, prefere caracterizar a educação:

Ela é um fato histórico, pois se realiza no tempo; É um processo

que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude; Busca a integração dos membros de uma sociedade ao modelo social vigente; Simultaneamente, busca a transformação da sociedade em benefício de seus membros; É um fenômeno cultural, pois transmite a cultura de um contexto de forma global; Direciona o educando para a autoconsciência; É ao mesmo tempo, conservadora e inovadora. (MARTINS, 1990: p.23).

Deve-se analisar que a educação, mais que processo, mais que conjunto de influências, é uma atividade intencional. Como toda atividade intencional, ela tem orientação, portanto, passível de ser planejada. Ela é também um processo, pois está constituída por ações e operações que devem ser executadas no tempo e no espaço concreto. Em resumo, ela é um resultado que expressa ou manifesta uma cultura, como fato sócio histórico.

4 A relação entre ensino e educação

Para estabelecer a relação entre ensino e educação, primeiro se aborda sucintamente os aspectos comuns. São os aspectos que permitem confundir estes dois fenômenos e que no dia-a-dia são utilizados como sinônimos. Logo, se abordam os aspectos distintivos. São os mais importantes pois definem sua autonomia.

O que têm em comum o ensino e a educação? Em comum, os dois são atividades que envolvem aspectos sociais, políticos e econômicos. As duas atividades são construídas a partir de conhecimento. As duas interagem com a internalização e subjetivação. As duas atividades se sustentam na aprendizagem. Em ambas os sujeitos psicológicos são objetos e sujeitos das ações.

Claro, como são duas atividades diferentes tem muito mais diferenças que semelhanças. A diferença entre educação e ensino é grande, é enorme, não só como conceitos. Diferenciando educação de ensino, seria interessante refletir com as palavras de Guyau, quando diz que “[...] educar a um homem não é ensinar alguma coisa que não sabia, senão fazer dele o homem que não existia” (GUYAU apud ISÓIS, 1976: p. 14). Isto é, construir a segunda natureza humana: a do mundo da cultura.

Para Martins (1990) educação é um processo da sociedade sobre o ser humano, a fim de formá-los de acordo com as normas sociais, económicas e políticas e interesses; é a preparação necessária para a vida. Ele iria preparar vários indivíduos de conformidade, inseri-lo e censurar seus desejos e a energia interna lasciva

e egoísta, através de firme e bem definidas crenças em conformidade com as regras, regimentos e comum a todas as leis. A educação é resultado da ação social sobre o individual. É socialmente determinada. A educação impõe e prioriza o social e coletivo sobre os desejos e necessidades individuais. Já o ensino, é uma atividade que envolve indivíduos, entre eles, um com outros.

A educação surgiu com a sociedade e deu origem à cultura e civilização. O ensino emerge como um resultado cultural do desenvolvimento tecnológico da civilização. Por isso, se pode afirmar que o ensino é a tecnologia intangível mais importante de todos os tempos. A educação e o trabalho criaram a cultura; o ensino pode melhorar ou piorar essa cultura, dependendo de quem exerce poder sobre o ensino.

A educação é uma atividade inata, ninguém em particular a criou, surge pela necessidade de preservação da espécie, pela sua evolução. Surge com a sociedade, é um produto coletivo. Por outro lado, o ensino é criado como uma forma de estimular os processos de formação e qualificação dos seres humanos para lidar com a natureza, a sociedade e o pensamento. A educação é essencialmente inconsciente, pré-consciente, para ser mais preciso. O ensino é dominado pela consciência, no entanto, claro, que nela se manifestam os vetores superegoístas e idistas.

É difícil acreditar que quase ao cerre da segunda década do século XXI, ainda se pense que a educação é ensinada. Os líderes mundiais não quiseram acreditar em Freud, quando no início do século XX, declarou que educar é impossível. Freud, em seu texto “Análise terminável e interminável” de 1937 fala do impossível de educar. Mas, antes em 1925, escreveu, com respeito e sabedoria:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise [na educação] foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões (ofícios) impossíveis — educar, curar e governar —, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isso, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (FREUD, 1980, p. 282.)

Ainda, se não foi suficiente as declarações de Freud, poderia ser considerado as de outro grande pensador depois de a mediados desse século XX. Freire (2008) foi categórico quando diz que: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE,

1981, p.79)

Portanto, se a educação é impossível, se ninguém educa ninguém, e a educação não se ensina, como e em que idioma é preciso expressá-lo para que os políticos, líderes, especialistas e outros não tão especialistas o tomem em sério e possam, então, planejar ações educativas para chegar a 2030 com bons resultados no mundo? Cuidado com esses falsos especialistas! É hora de parar de copiar de um livro para outro, repetindo o que algum “grande doutor” disse. Está na hora de se referir à realidade. Se se aceita como axiomático a máxima que a prática é o critério da verdade, então, o que se espera?

O que Freud, Freire e muitos outros consideramos é simples, mas axiomático. Uma pessoa não educa a outra. Ensinar não é educar. Você não educa seu filho. Você orienta, supervisa, mostra caminhos, ensina normas; em outras palavras, você influi educativamente em seu filho. Mas, não o educa. Por isso, Freud falava do impossível. A educação depende do contexto, dos outros, pois é baseada em hábitos, atitudes, valores e crenças que se modelam coletivamente. Por outro lado, o ensino baseia-se nos conhecimentos, saberes, habilidades e destrezas. A educação se manifesta no comportamento; o ensino no desempenho.

Este desejo insistente de seguir confundindo o ensino e a educação, só traz benefícios para aqueles que se aproveitam da ignorância. São aqueles que pensam que uma sociedade ignorante é mais fácil manipulá-la. Para educar, o envolvimento de todos é essencial. O professor é tão educador, como o pai ou a mãe do estudante, como o vizinho, como o médico, como qualquer ser humano. É claro que a principal função do professor é ensinar. Não obstante, deve ser exemplo na prática social como cidadão; porque embora uma pessoa não educa a outra, se pode influenciar em sua formação, pois “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”(FREIRE, 1981, p.79).

5 Considerações finais

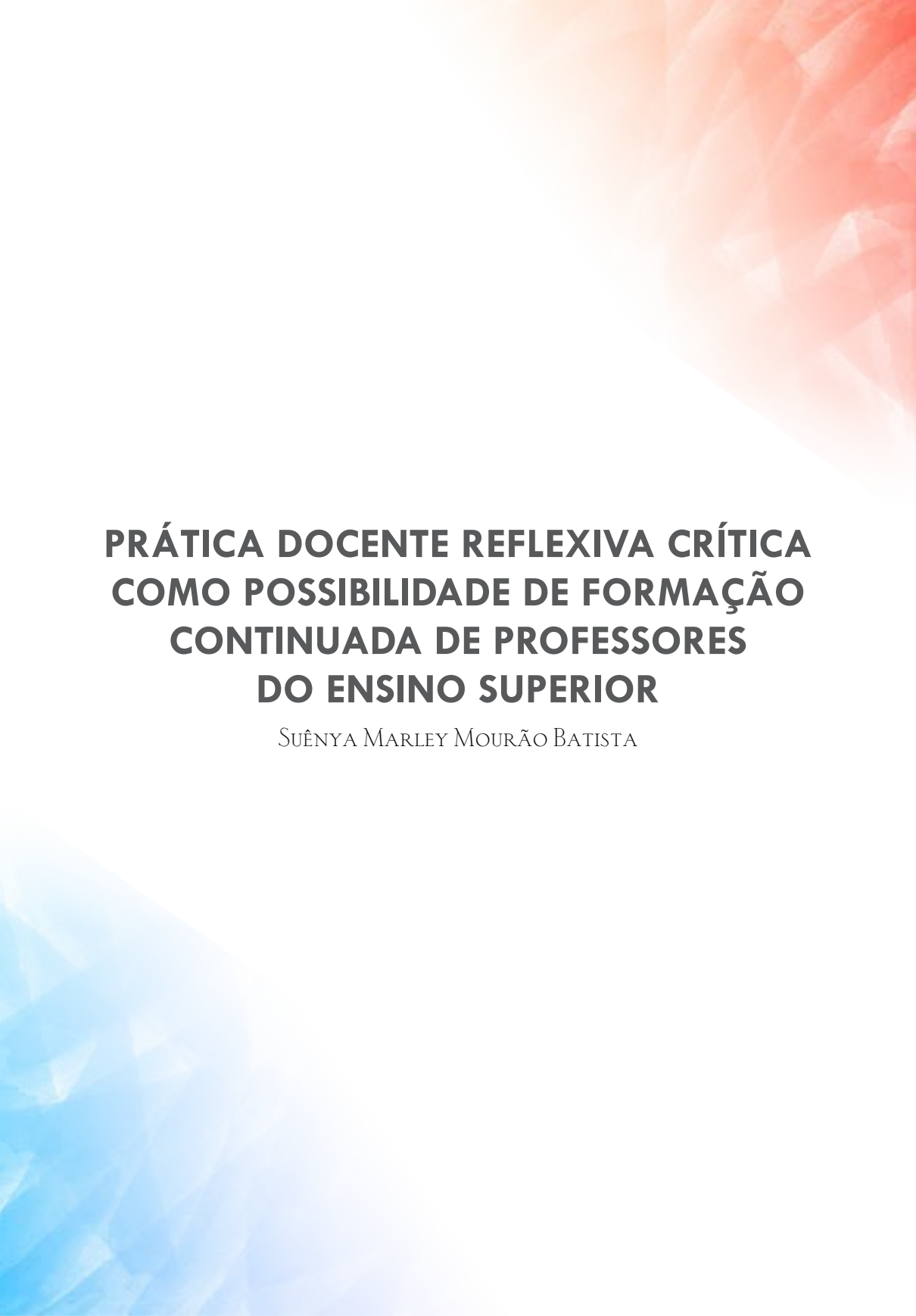
Geralmente, a política pública sobre educação, só tem isso, a palavra, educação; pois, na prática só abordam questões de ensino. Quando se fala de educação nessas políticas, se direciona ao principal papel do professor, quando na verdade existem muitos outros agentes com maiores influências educativas na sociedade.

Pense! Se a educação se ensinara, então doutores seriam mais educados que os mestres. Ou ainda acredita que um aluno de 9 ano do ensino fundamental é mais

educado que aquele de 5 ano? A ciência através das pesquisas e estudos entrega resultados científicos e tecnológicos. Agora, falta que as políticas públicas, as escolas, as instituições de pesquisas introduzam e generalizarem esses resultados. O ensino vai bem, a educação é mencionada, mas esquecida. Só se utiliza a palavra com o sentido de ensino, de escolaridade ou instrução. Como diria o Papa “a tecnociência, bem orientada, pode produzir coisas muito valiosas para melhorar a qualidade de vida do ser humano...” (Franciscus, 2015, p. 66)

Referências

- BARANOV et al. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- FRANCISCUS. **Laudato sí**. Carta do Sumo Pontífice. San Paulo: Loyola, 2015
- FREIRE.P. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981
- FREUD, S.Análise terminável e interminável. In **Obras Completas**.v23. Rio de Janeiro: Imago, 1980
- ISÓIS, J. **Pedagogia Rimada**. Ciudad de México: NGMPM, 1976.
- ICCP. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.
- MARTINS, J. **Didática Geral**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1990
- NEUMER et. al. **Pedagogía**. La Habana: libros para la educación, 1981.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.



**PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA
COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES
DO ENSINO SUPERIOR**

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR*

Autora: Suênya Marley Mourão Batista

Mestre em Educação

Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: suenya19@hotmail.com

Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Doutor em Educação

Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: jacms@uol.com

Resumo

A reflexão na prática docente do professor do ensino superior apresenta-se como possibilidade capaz de conduzir o professor a um processo de análise da sua ação trazendo condições para a reconstrução do seu fazer. Este estudo apresenta discussão que compõe a base teórica de pesquisa de Doutorado em andamento e tem como objetivo analisar a prática docente reflexiva como possibilidade de formação continuada de professores do ensino superior. As reflexões empreendidas embasam-se nas contribuições teóricas de Souza (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Schon (2000), Contreras (2002), Liberali (2008), dentre outros. O estudo evidenciou que a superação do paradigma tradicional na prática docente do professor do ensino superior é um desafio que pode ser superados cotidianamente ao fazer-se da prática um espaço de formação docente por meio do processo reflexivo crítico.

Palavras-chave: Prática docente. Reflexão. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a prática docente no ensino superior torna-se fundamental e necessária para possibilitar uma atuação mais consistente da docência, de maneira que o educador possa desenvolver seu trabalho com êxito, tendo em vista que, atuar como professor significa fazer parte de um processo que demanda competência técnica e compromisso ético-político em relação à análise, seleção, interpretação e avaliação de conteúdos.

Este estudo justifica-se pela necessidade de repensar a formação continuada do professor do ensino superior passando-se a compreender a própria prática docente como espaço formativo. Portanto, teve-se como objetivo geral analisar a prática reflexiva crítica como possibilidade de formação continuada de professores do ensino superior. Como objetivos específicos visou-se compreender o conceito de prática docente, descrever a importância da reflexão na prática docente e caracterizar a reflexão crítica e sua possibilidade formativa na prática docente.

2 COMPREENDENDO O CONCEITO DE PRÁTICA DOCENTE

É constante na literatura acerca da prática do professor a utilização dos termos prática educativa, prática pedagógica e prática docente sem, no entanto, fazer-se uma compreensão mais aprofundada destes termos, sendo até encontrados casos em que são tomados como sinônimos. Cabe, portanto, promover uma reflexão acerca destes temas, vez que, embora se relacionem entre si, cada um destes tem um significado próprio e faz-se importante compreendê-los para analisar a prática docente, especificamente.

A prática educativa trata-se de um fenômeno mais abrangente que traz em si as práticas pedagógica e docente. Segundo Moura (2014, p. 79) a prática educativa tem por objeto:

[...] o conhecimento acumulado pela sociedade no decurso do desenvolvimento histórico-social e é assim um fenômeno de natureza social e universal, que compreende o educar o que insere, culturalmente, o sujeito na sociedade a que pertence, papel que é assumido por várias instituições, como a família, a religião, o Estado, e também a escola.

O trabalho em que se desenvolve a prática educativa agrega a participação dos sujeitos como membros da sociedade, compreendendo-se a educação não apenas em seu papel de ensino de conteúdos pré-estabelecidos, mas em seu aspecto de formação cidadã.

Ao adentrar a prática educativa, encontra-se como uma de suas dimensões, a prática pedagógica. A prática pedagógica é concebida como prática coletiva, multi-dimensional e intencional. Nas palavras de Souza (2012, p. 179):

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição.

Dessa forma, a prática pedagógica é uma prática social, dirigida por objetivos e finalidades, que está relacionada à concretização de processos pedagógicos selecionados pela instituição de ensino.

Tem-se, portanto, que a prática docente considera a complexidade da sala de aula e contempla a necessidade de “[...] diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar, avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado” (SOUZA, 2012, p. 26). Dessa forma, a prática docente refere-se ao atuar do professor em sala de aula e

precisa conduzir a um processo contínuo de refletir e reconstruir seu trabalho.

3 A REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A reflexividade tem sido há muito estudada como elemento relevante na prática de professores. A ideia de reflexão tem suas raízes nas teorias de Dewey (1979), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender a reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais. O professor reflexivo se caracteriza pela criatividade e capacidade de questionamento de sua prática a fim de agir sobre ela, construindo e resignificando conhecimentos.

Schon (2000) discute a prática reflexiva ancorada nos conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Na reflexão na ação, aponta-se a alternativa de reflexão durante a ação, sem interrompê-la, volta-se para dar nova forma ao que se está fazendo, enquanto ainda o faz. Assim, o profissional trabalha o problema no momento em que este ocorre. A reflexão sobre a ação ocorre quando, após um fato esperado, se medita retrospectivamente sobre a atitude tomada a tal respeito. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento ao olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu e de que outras formas poderia ter agido diante da situação vivenciada.

A reflexão crítica propõe a análise das condições sociais e históricas nas quais se desenvolve a prática docente, problematizando, assim, o caráter técnico desta prática. O processo reflexivo crítico possibilita ao professor emancipar-se das práticas mecanicistas e acríticas que o professor pode ingenuamente sustentar. É neste sentido que a sala de aula torna-se espaço de possibilidade de transformação da instituição educacional espaço social democrático (CONTRERAS, 2002).

Assim, a prática docente reflexiva torna-se também uma possibilidade de mediar o processo formativo docente dos professores do ensino superior, instrumentalizando-os para a produção do conhecimento permitindo-lhe buscar caminhos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente.

4 REFLEXÃO CRÍTICA E SUA POSSIBILIDADE FORMATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

O modelo de prática docente reflexiva crítica, ao ter como fundamento a racionalidade crítica, orienta a ação na qual os professores vão aprendendo a ser profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática, considerando que essa tem relação direta com o contexto sócio-histórico e político-institucional em que o profissional atua. (ANDRÉ, et al, 2006).

Liberali (2008), baseada em Freire (2013) e Smith (1992), sistematiza quatro ações que considera reflexivas e fundamentais na formação crítica do professor: descrição, informação, confronto e reconstrução. Obviamente, estas ações ocorrem de forma interligada nos processos de reflexão, mas, é preciso analisá-las separadamente para poder entender seu papel no processo reflexivo e suas características específicas.

Descrever diz respeito à descrição sobre a ação realizada. Constitui o ponto de partida para a tomada de decisões, uma vez que funciona como uma fonte de dados que posteriormente serve às outras formas de ações reflexivas a serem tomadas. Informar diz respeito aos princípios em que as ações são baseadas, bem como ao entendimento das teorias formais que sustentam tais ações e os sentidos que o discurso estabelece. Confrontar implica submeter as teorias que embasam as ações a algum tipo de questionamento que estabeleça sua legitimidade. Reconstruir refere-se à tomada de decisões propriamente dita. Com base nas ações anteriores, volta-se à prática para que através de sua redescritção mais informada e fundamentada, haja reconstrução de ações.

Refletir a prática é analisar através de um processo de construção de um novo saber. Nessa perspectiva a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática gerando sua constante resignificação.

Este processo de reflexão enseja uma atividade formativa constante por meio da interpretação e reconstrução das ações do professor em sala de aula de maneira que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas, percebendo se estas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza (PERRENOUD, 2002).

Desta maneira, a reflexão crítica torna-se elemento essencial na prática docente configurando-se como mediadora de formação continuada de professores do ensino superior, tendo em vista que permite o pensar sobre o fazer orientando a ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do ensino superior encontra-se frequentemente com a complexidade do trabalho docente e, diante da deficiência nos processos de formação continuada e das insuficientes oportunidades neste sentido oferecidas pelas instituições de ensino superior, a prática torna-se oportunidade formativa quando possibilita a reflexão crítica da ação realizada ensejando o planejamento das ações futuras.

A mudança paradigmática é um desafio possível de ser superado pela materialização da reflexão crítica na produção de saberes docentes e transformação do contexto educacional. O professor deve participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno uma consciência cidadã por meio de atividades desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, M. et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CDROM.

BASTOS, A. W. **Ensino Jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, I. M. **Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores.** Campinas: Acadêmica, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, . P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KEMMIS, L. **La investigacióm-acción y la política de la reflexión.** Desarrollo profesional Del docente: política, investigacion y práctica. Madrid: Akal, 1999.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior:** (re)conhecimento da experiência. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2014.

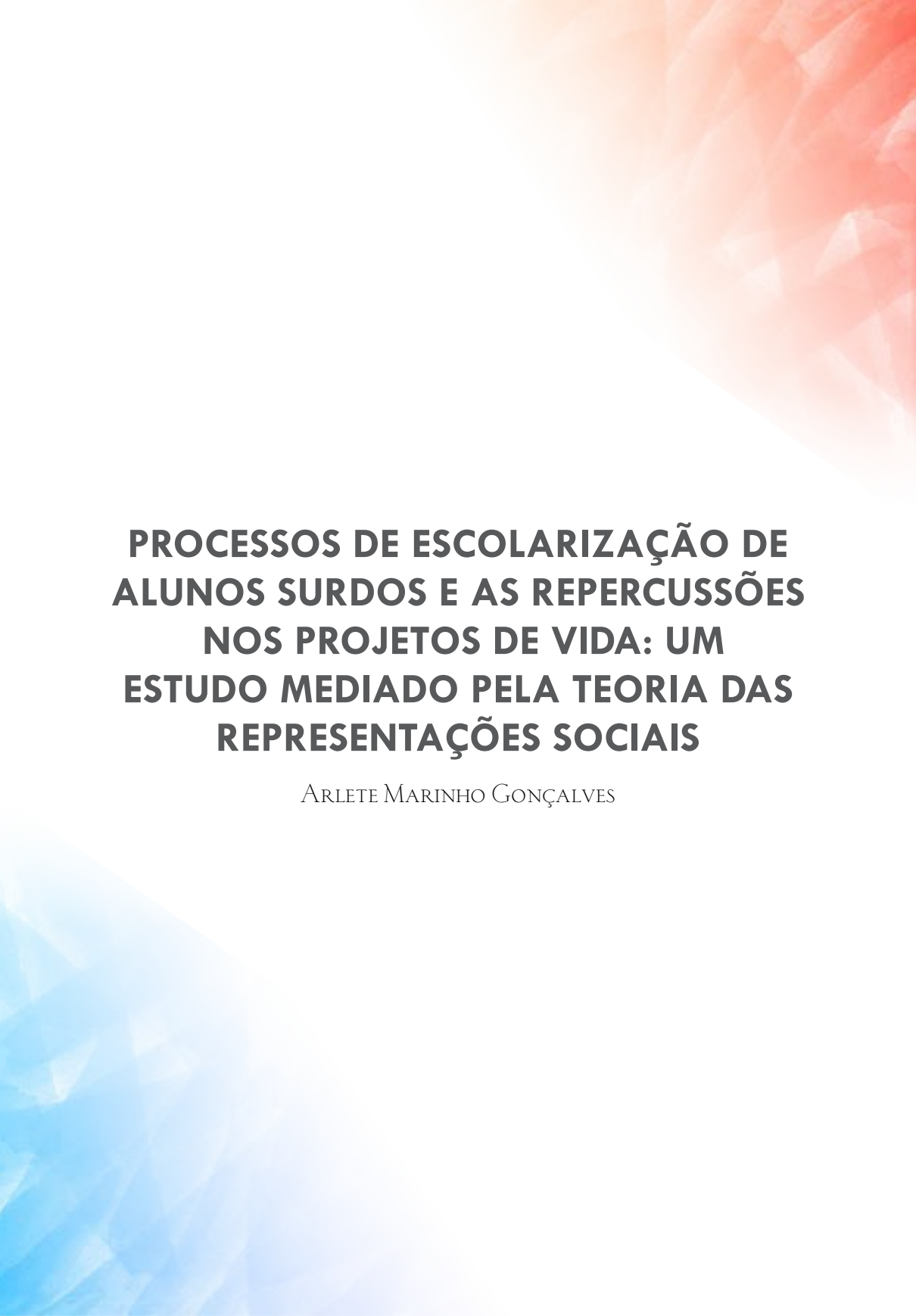
PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992, p. 267-300.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2012.



**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE
ALUNOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES
NOS PROJETOS DE VIDA: UM
ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

ARLETE MARINHO GONÇALVES

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: UM ESTUDO MEDIADO PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS¹

Arlete Marinho GONÇALVES (UFPA)²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões nos projetos de vida. O estudo tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de abordagem processual (MOSCOVICI, 2002 ; JODELET, 2001). A metodologia adotada é de cunho descritivo e analítico. O *lócus* foi a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará. Os sujeitos foram cinco universitários Surdos de 19 a 29 anos de idade, usuários da Língua Brasileira de Sinais matriculados em cursos de graduação. As técnicas utilizadas foram o questionário semiaberto e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Os resultados apontam que as Representações Sociais dos Universitários Surdos sobre seus processos de escolarização foram ancoradas em Sinais de Exclusões, Emoções e de Esperanças. As objetivações, ou imagens dessas representações, foram reunidas em torno dos elementos da trajetória escolar. Esses elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em Sinais Profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de Surdos) e da formação continuada (acadêmica). Essas representações foram desveladas das necessidades subjetivas dos sujeitos Surdos que lutam por uma escola de mais acesso, permanência e garantia de acessibilidade, seja na universidade, seja na sala regular de ensino ou escola/classe específica para Surdos, onde possa ser oferecido ensino bilíngue de fato e de direito a essa comunidade.

Palavras-chave: Escolarização de Surdos. Representações Sociais. Projeto de Vida.

1. INTRODUÇÃO

É necessário compreender que os sujeitos Surdos, em especial, os sinalizadores, se comunicam de forma viso-espacial, e tem como referência: a configuração

1 Tese de Doutorado. Financiamento: CAPES

2 Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais. Pedagoga. Professora das disciplinas Libras e educação Especial/Inclusiva na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: arletmarinho@gmail.com; arletmg@ufpa.br

das mãos, o ponto de articulação, a orientação, a direção do sinal, e, a expressão facial e corporal, diferentemente dos ouvintes, que se comunicam de forma oral-auditiva e dos deficientes auditivos com resíduos auditivos ou não, que direcionam seu olhar exclusivamente para a leitura labial ou para os resíduos sonoros. Essa forma de comunicação, não os impede de viver em sociedade e interagir com outros sujeitos, seja ele Surdo (sinalizador ou oralizado) ou ouvinte.

O Censo Demográfico de 2010 aponta que Estado do Pará conta com 10.604 pessoas Surdas, dos quais 4.142 não são alfabetizados (IBGE, 2010). Os dados revelam que o Pará apresenta muitas lacunas, no que diz respeito aos direitos legais dos sujeitos Surdos, principalmente, quando se trata da escolarização. Embora as políticas sociais e “inclusivas” estarem postas, os dados sobre os alunos Surdos que ainda não são alfabetizados é alarmante. É necessário investigar o que produz a exclusão desses sujeitos na escola ou o porquê de não conseguirem alcançar o ensino superior, e ainda, aos que nem entraram na escola.

Arriscamo-nos a dizer, que, talvez, a falta de escolas preparadas para receber essas crianças, seja uma das causas, ou a falta de profissionais qualificados para atender o aluno na sua língua primeira. São questões que merecem a nossa reflexão. A respeito disso, Damázio (2007) ressalta que:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (p.14).

A autora afirma ainda que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, no sentido de garantir, desde cedo, meios para superar as barreiras no processo educacional e, assim, poder usufruir de seus direitos escolares, sua cidadania, preconizado nos princípios constitucionais do nosso país.

Os entraves decorrentes dos processos de escolarização dos Surdos, sem estar num lugar propício para o seu desenvolvimento linguístico natural ou com acessibilidade necessária, pode ser um dos motivos que impulsiona o jovem a não

conseguir, na maioria das vezes, entrar na universidade.

É nesse contexto, que o universitário Surdo ganha destaque neste estudo, pois para eles, a chegada se dá dentro do tempo e das oportunidades, além das grandes dificuldades de acessibilidade comunicacional e informacional encontrada ao longo do caminho, que podem impulsionar a escolha por um projeto de vida, sem esquecer de sua trajetória de escolarização que é fundamental ou implicador nesse projeto. Afinal, como argumenta Scalón (2011), a polêmica sobre o enfrentamento das desigualdades está relacionada aos projetos de vida e ao que as políticas de “inclusão” e acessibilidade oferecem.

Nessa via, questionamos: quais as representações sociais dos universitários Surdos acerca de sua trajetória escolar? e “quais as repercussões das Representações Sociais dos Surdos universitários sobre o processo de escolarização nos seus projetos de vida?”

2 METODOLOGIA

Para chegarmos à determinação da relação entre os processos de escolarização e os efeitos (repercussões) nos projetos de vida de estudantes Surdos foi necessário fazermos o uso do tipo de estudo denominado de descritivo-analítico. A técnica do questionário semi-aberto foi o principal meio para obtenção do *corpus*. O questionário semi-aberto é aquele que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 2006).

Essa técnica proporcionou chegar às apreensões dos processos implicadores no conjunto das Representações Sociais (RS) dos sujeitos acerca de seu projeto de escolarização e o que dela repercutiu em escolhas de projetos de vida. Nessa direção, os dados foram tratados a partir da aproximação da Análise de conteúdo. Essa análise não tem caráter quantitativo, pois a preocupação está nas revelações das evocações (palavras-chaves), resultantes dos conteúdos dos sujeitos que se articulam para a definição de implicadores de Representações (GONÇALVES, 2016). O objetivo dessa análise foi efetuar agrupamentos a partir de núcleos que se agregam com base em características e evocações pertinentes dos participantes.

Na continuidade, foi necessário descrever analiticamente a sequência das

associações e cruzamentos que estruturam as RS e seus impactos no projeto de vida dos Surdos. Participaram da pesquisa cinco estudantes Surdos universitários matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Oeste do Pará. Esses Sujeitos são todos usuários da Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa foi realizada por meio de filmagens e com o apoio de intérpretes de Libras.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O campo das RS de abordagem processual voltado para a questão “Sobre o que sinalizam?” nos proporcionou revelar as objetivações e ancoragens apresentadas neste estudo de forma esquemática e figurativa, como defendido por Jodelet (2001) e Moscovici (2012), decorrentes dos elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos.

Os efeitos desse processo de escolarização ajudam a ressignificar o objeto. Nessa via, ressignificar significa transformar os “sinais” não familiares em algo familiar, isto é, perceber os acontecimentos e alterar o significado anteriormente concebido pela Representação Social. Desta forma, podemos inferir que quando o significado é alterado, mudamos também o sentido de ver as coisas. Nessa via, quando ancoramos algo pelo qual nos é familiar podemos pensar e sentir de outro modo sobre os fatos apresentados e levantar outros fatores causadores daquela representação, por meio do estatuto epistemológico de determinada representação.

Moscovici (2012) observa que o ato de representar implica a ressignificação dos objetos e acontecimentos organizados por meio de esquemas mentais que dão um novo sentido aos conhecimentos antes apresentados, resultando na representação social, pois como afirma o autor, a finalidade de todas as representações é tornar algo que não é familiar em familiar ou ao já conhecido (situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, o estatuto epistemológico³).

Moscovici (2012) ainda afirma que as Representações Sociais, enquanto teorias socialmente construídas e operantes se relacionam com a construção da realidade do cotidiano, com as atitudes, modos e diálogos que ali se acumulam, e

3 Explicação dada por Jodelet (2001, p. 38) na obra “Representações Sociais”.

também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas e vivenciadas. Dessa forma, as objetivações (imagens) e ancoragens (sentidos) tiveram neste estudo a funcionalidade de absorver os recortes da análise de conteúdo, no sentido de ajudar a nomear e classificar a realidade vivida pelos alunos Surdos em seu processo de escolarização por meio do campo psicossocial, para que na sequência, possamos inferir sobre os efeitos dessa representação para os sujeitos.

Destacamos ainda que tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos que estão interligados e que orientam os pensamentos e sentimentos dos grupos sociais de forma consensual. Esse processo é delimitado por um conjunto de recortes de uma rede de significações e, por fim, originam as Representações Sociais.

3. PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA.

As RS produzidas por meio das objetivações e ancoragens revelaram o que é consensual ao grupo de estudantes Surdos universitários acerca de seus processos de escolarização e os efeitos disso para as suas vidas (Ver esquema 1).

Esquema 1 - Ancoragem e objetivações das Representações Sociais acerca da escolarização e as repercussões nos projetos de vida de Surdos Universitários



Fonte: A autora (2016)

Na sinopse, apresentada em forma de esquema, percebemos que as ancoragens se sustentaram pelas objetivações que elaboram, selecionam, sustentam e sistematizam o pensamento do grupo social que foram compostos por elementos discursivos do processo de vivências da escolarização nos níveis I e II de ensino. Os elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos foram: as denúncias; enfrentamentos; superações; autoestima; estratégias afetivas; e expectativas futuras para a escola. Nessa direção, as objetivações se tornaram o caminho que levaram a familiaridade do que ocorreu acerca dos processos de escolarização desses sujeitos.

Esse caminho imagético (objetivações) deu sentido às ancoragens, construídas de experiências vivenciadas, isto é, das significações do senso comum acerca desse objeto social que revela o “enraizamento no sistema de pensamento, e explicações pela qual as informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real” (JODELET, 2005, p.48).

O campo simbólico e imagético destacado nas interlocuções dos sujeitos (Surdos universitários) sobre o objeto (processos de escolarização) possibilitaram estabelecer um conjunto de “Sinais” reveladores dos discursos (construção seletiva)

que sistematizam o pensamento comum desse grupo social. Esses “Sinais” se apresentaram em três campos interligados que provocaram efeitos ou repercussões nas decisões futuras (projetos de vida) desses sujeitos deste estudo.

Os elementos revelados da escolarização dos estudantes Surdos, nos levou ancorar em Representações Sociais voltadas para os SINAIS DE EXCLUSÃO; SINAIS EMOCIONAIS; SINAIS DE ESPERANÇA, que impulsionaram o desvelamento de SINAIS PROFISSIONAIS numa relação de causa e efeito. Assim, essa organização determinou as Representações Sociais dos universitários Surdos acerca do processo de escolarização e as repercussões que dela se fizeram para a construção dos projetos de vida desses sujeitos.

Como vimos no esquema 1, os elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência e da formação continuada (acadêmica). As RS elaboradas por meio das ancoragens apresentam uma relação direta com esses elementos reveladores de novos sentidos.

A exclusão, principal obstáculo enfrentado pelos sujeitos Surdos durante o processo de escolarização, são objetivadas por sérios problemas enfrentados, e também denunciados por eles, tais como: segregação, reprovação, preconceito, falta de acessibilidade, falta de apoio e ausências de ambientes naturais para a aprendizagem da Libras.

Essa realidade obrigou o aluno a criar estratégias para continuar estudando, dadas as relações construídas; contudo, estas foram mais solitárias, pois o número de pessoas dispostas a ajudá-los se resumia na família e às pessoas (amigos, alguns intérpretes) que sabiam se comunicar em Língua de Sinais. A maior parte do tempo esses alunos se isolavam ou buscavam formas de enfrentamento a essas situações negativas.

As práticas de exclusão que ocorreram ao longo do processo de escolarização dos estudantes Surdos também levaram os sujeitos a pensarem em possibilidades para diminuir na escola o preconceito e aumentar o acesso. As propostas ou ações estão objetivadas na implementação de escola/classe específica para pessoas Surdas e na formação de alunos e professores em Libras para garantir maior acessibilidade de comunicação dentro do espaço escolar, em especial, no Ensino Superior.

Todo esse caminho levou o aluno Surdo a pensar em projetos de vida que

pudessem marcar um novo momento da educação para seus pares, podendo por sua vez ser protagonista dessa mudança por meio das suas escolhas profissionais ou “Sinais profissionais”.

Vejam agora o desdobramento de cada um dos “Sinais” que orientaram o pensamento dos sujeitos de cultura Surda, revelaram anseios, tensões, aspirações e consensos partilhados acerca dos processos de escolarização vivenciados pelos sujeitos Surdos desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e, por fim, as repercussões desse processo nos projetos de vida dessas pessoas.

3.1 Sinais de exclusões

Os “Sinais” de exclusão denunciam marcas vivenciadas pelos sujeitos Surdos por meio da negação de sua língua: a Língua de Sinais, reveladora de todo processo massacrador que envolveu uma cultura majoritária linguística sobre outra minoritária no ambiente escolar. A escola que deveria ser um espaço de igualdade, inclusão e respeito às diferenças passou a ser representada dentro do contexto das práticas excludentes, retratadas pela “negação subjetiva” do direito do aluno Surdo de estar num lugar onde deveria se sentir incluído.

De acordo com Jodelet (2013), a partir do momento, em que há um bloqueio social na forma de se comunicar, todas as portas se fecham. E essa é a pior marca de exclusão. Para a autora, a exclusão acontece quando o nível das interações entre as pessoas e entre grupos produz vítimas, e isso se traduz em segregação, afastamento de uma organização ou corpo social a partir da discriminação, do fechamento de acesso a certos bens e recursos, inclusive ao mercado de trabalho. No caso dos sujeitos Surdos, todas essas características foram marcantes durante a filosofia oralista e pelo que vimos ainda perpetua em algumas escolas de forma muito recente, principalmente quando ocasiona o isolamento do aluno Surdo na turma de ouvintes por meio de práticas oralistas (com estorvos comunicacionais)

O “estorvo comunicacional” se apresenta no sentido de barreira da comunicação, de impedimento relacional influenciado pela falta de conhecimento da Libras pelos ouvintes e ainda o preconceito e estigmas decorrentes dessa barreira que provoca o isolamento do sujeito Surdo na escola. Quanto à questão do isolamento, Botelho (2010) destaca que na interação entre pessoas Surdas e ouvintes o afasta-

mento pode ser recíproco, pois a distância pode ser criada por experiências reais de exclusão, numa escola que deveria ser “inclusiva”.

Na maioria das vezes isso é ocasionado pela barreira de comunicação. Dessa forma, dizemos que um aluno Surdo se isola dos ouvintes por não compreender a LP oral ou o ouvinte se exclui do grupo de Surdos por não conhecer a LS. Para a mesma autora, essas situações podem ser denominadas como de autoexclusão, e são vivenciadas por qualquer um dos grupos.

Podemos assim dizer que a segregação, o preconceito e o estigma que fundamentam as RS dos “Sinais de Exclusão” ainda são muito frequentes nas escolas da Educação Básica entre Surdos e ouvintes que se encontram na escola regular de ensino. Tratam-se de intempéries que precisam ser trabalhadas para que as crianças não sejam reprodutoras desse mal que os assola nos espaços que deveriam ser de respeito às diferenças linguísticas e culturais entre as partes, caso contrário, o diferente continuará sendo excluído dentro da escola. Se assim o for, a escola que deveria incluir poderá perpetuar a exclusão.

As Representações Sociais marcadas em Sinais de Exclusão tornaram-se para os sujeitos a resignificação, a reificação que repercutiu em um projeto de vida. Então, esse projeto de vida passa a ser marcado pela vontade de contribuir para a **diminuição** dos elementos negativos representativos de exclusão que vivenciaram durante seu processo de escolarização. A resignificação consensual do grupo os remete à vontade de ser professor de Libras, instrutor ou professor de Surdos. Esse desejo de mudança envolvido por suas vivências de exclusão na escolarização, os influenciou a chegar em RS consensuais possíveis de serem resignificadas pelos sujeitos que as vivenciaram.

3.2 Sinais de emoções

Os Sinais Emocionais apresentados na escolarização de pessoas Surdas foram ancorados por superações, estratégias afetivas e realização acadêmica. No decorrer das etapas da escolarização, percebemos que houve aumento da autonomia e da independência do aluno Surdo na escola, mesmo com muitos obstáculos. Foram os sinais de superação, somados às ajudas e a interação que perpetuaram no enfrentamento dos desafios.

O aluno Surdo ao longo do processo de escolarização buscou caminhos estratégicos para fugir do preconceito, garantir sua própria aprendizagem e assim trilhar novos caminhos para chegar ao Ensino Superior. As principais estratégias foram as afetivas e as que proporcionaram caminhos que os levaram à superação na aprendizagem. No Ensino Superior, os sujeitos obtiveram um de seus maiores sonhos, que foi a realização acadêmica, o que evidenciou maior autoestima - afinal, não são todos os alunos Surdos que conseguem chegar ao último nível da escolarização com tantos atropelos decorrentes do modelo de ensino.

Os Sinais Emocionais marcam as relações estabelecidas por afetividades carregadas, principalmente de **sentimentos** e **interações** no processo de aprendizagem presente no decorrer da escolarização. Nesse sentido, os Sinais Emocionais são constituídos de ações altruístas de outras pessoas que pensam e ajudam o outro.

Berlo (1991) identifica que existe uma relação de interdependência na interação. Essa interdependência, no entanto, pode variar de contexto para contexto. Para o autor, as pessoas não funcionam da mesma forma, algumas são provocadas (estímulo-reação) outras são culturalmente movidas pela relação afetiva, como acontece com o interacionismo simbólico, onde a linguagem é o mecanismo fundamental que culmina na mente e no eu do (s) sujeito (s).

No caso dos sujeitos do estudo, essa interação ocorreu devido à relação das pessoas que se comunicam ou fazem uso da Língua de Sinais em contato com pessoas Surdas. Os elementos levantados nas vivências escolares pelos sujeitos Surdos demonstraram que todas as aproximações de pessoas ouvintes com os alunos Surdos partiram de amigos que conheciam a Libras ou se deu por meio dos intérpretes de Libras no Ensino Médio. Essa afirmativa demonstra que os Sinais Emocionais advindos dessa relação de afetividade, permeados pela LS, motivaram os alunos Surdos a avançarem na aprendizagem nas últimas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, as quais demarcam momentos de superação na escolarização desses alunos.

Os sentimentos foram mais uma forma de “Sinais Emocionais” apresentados nas Representações Sociais dos alunos Surdos. Esses sentimentos emergiram das conquistas e também das estratégias afetivas. As conquistas se estabelecem primordialmente na realização acadêmica. Nesse patamar, ocorreu uma mistura de

sentimentos envolvidos por alegria, felicidade, agressividade⁴ e “empoderamento do eu”⁵ (se afirmar como inteligente, capaz, esforçado e vencedor) que resumem sua autoestima.

A ressignificação dessas representações envolvidas em Sinais Emocionais também influenciaram ou repercutiram em projetos de vida. Essa repercussão ocorre, quando os sujeitos são envolvidos pelo sentimento da conquista do Ensino Superior, se sentem empoderados no sentido de contribuir (ajudar) por meio da docência na educação de Surdos. Ser professor poderá fortificar a Língua de Sinais, podendo produzir novos sinais emocionais voltados para sentimentos positivos e maior interação Surdo-ouvinte ou Surdo-Surdo, dependendo do modelo de escola que esse futuro professor Surdo estará vinculado.

7.2.3 Sinais de Esperanças

Os “Sinais de Esperanças” estiveram envolvidos por expectativas numa escola diferenciada para pessoas Surdas, por ter acessibilidade de comunicação e informação na escola, pela diminuição do preconceito e pela formação dos profissionais - são representações interligadas aos vestígios das práticas excludentes vivenciadas pelos alunos Surdos na escola.

No sentido psicológico, a *Esperança* está relacionada aos desejos difíceis oriundos da vontade de quem espera. A esperança não depende apenas do querer, mas também das vontades de outras ou de instituições que são alheias à pessoa que espera. Então, A esperança significa o ato de esperar algo, é acreditar em alguma coisa, é também confiar na mudança de algo. A esperança também pode significar utopias quando as atividades pensadas se tornam difíceis de serem alcançadas. A esperança se iguala a resiliência.

Job (2003), estudioso do conceito de resiliência em instituições, argumenta que se trata de ações resultantes de ambientes de tensão (angústias, anseios) e a

4 Situações de resistência quando os sujeitos Surdos eram vítimas de *bullying* na escola.

5 Termo utilizado que significa a autoafirmação da pessoa, o reconhecimento da sua própria capacidade de mudar determinada realidade a partir de sua ação. Uma ação subjetiva de acreditar em si mesma e de vencer perante os obstáculos da vida.

vontade de vencer tais obstáculos. Essas decisões propiciam sustentação no sujeito para enfrentar às adversidades, por eles vivenciadas. Essa resiliência se anuncia no campo da positividade.

Walsh (1998) apresenta também a resiliência como aspecto positivo. Isso se materializa quando o sujeito acredita na esperança, e é otimista no sentido de confiar que é possível superar as adversidades, no intuito de confrontar a realidade e também construir uma nova forma de ver o que lhe provoca na atualidade a negatividade de determinadas ações.

Os sujeitos Surdos qualificam a escolarização com Representações Sociais ligadas a **Sinais de Esperança no sentido psicológico de resiliência**, por acreditarem que é possível mudar a escola. Essa confiança está relacionada aos pensamentos ancorados de desejos de uma escola que seja realmente voltada para os Surdos (escola ou classe específica para os Surdos) e ainda, pela crença que num futuro próximo poderão ver na escola a diminuição do preconceito, professores conhecedores da Libras e com a garantia de acessibilidade de comunicação em todas as etapas da escolarização para pessoas Surdas.

As Representações Sociais ancoradas em sinais de esperança repercutiram também em escolhas futuras na vida pessoal e profissional dos alunos Surdos. Acreditar na mudança os levaram para pensamentos que podem proporcionar nova orientação nessa escola sonhada por eles. Para isso, os sujeitos Surdos se vêm nesse futuro, como parte dessa conquista esperada. Assim sendo, os “Sinais de esperança” levantados pelos universitários Surdos os permitiu projetar para si, três caminhos: 1) Ser profissional na educação de Surdos (ser coordenador, professor, instrutor, intérprete); 2) atuar na educação Especial; e 3) continuar estudando (especialização, mestrado e doutorado), com o intuito de no futuro poder contribuir com a melhoria da educação para pessoas Surdas.

CONSIDERAÇÕES

Em resumo, esses três “Sinais” (exclusões, emoções e esperanças) impactaram diretamente e indiretamente na construção dos projetos de vida desses estudantes Surdos. Contudo, como eles mesmos ressaltam, o projeto de ser professor é apenas o começo para ajudar outros sujeitos Surdos, pois, em sua maioria, sonham

em continuar estudando e se aperfeiçoando, no sentido de ganharem mais qualificação na área da educação de Surdos.

Dentre os aspectos que se encontram intrínsecos em todas as Representações Sociais, estão a relação subjetiva de se colocar no lugar do outro (de seus pares), de pensar na melhoria da educação para os alunos de Cultura Surda, desde a sua primeira infância. São relatos significativos que nos levam à reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas como professores de Libras para com as pessoas Surdas, e acerca da formação desses futuros profissionais da Educação.

A escola é um espaço social e cultural de circulação de saberes. Por desempenhar esse papel, pensamos que é por meio dela que as mudanças podem acontecer para esse grupo social e cultural. Talvez o ingresso de mais professores Surdos na área educacional, em especial, nas séries iniciais, a inserção de professores conhecedores da Língua de Sinais nesses espaços (Surdo ou ouvinte fluente na Libras) seja primordial para promover uma “revolução na educação de Surdos”, no sentido de se construir de fato, uma escola que seja verdadeiramente bilíngue. Essa escola de/para Surdos, seja ela no modelo inclusivo ou na escola/classe bilíngue, pode ser o primeiro passo para diminuir a exclusão que ainda assola a Educação no século XXI com essas comunidades linguísticas.

A minha condição de docente do ensino superior que se ocupou dessa produção, mas que também se ocupa de ações acadêmicas para reafirmar o lugar dos sujeitos Surdos nos processos de escolarização me coloca na posição de pensar e efetivar práticas acadêmicas e políticas que possam ressignificar a educação de Surdos.

Referencias

BERLO, D. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editoria, 2010.

BRASIL. **Censo Demográfico**. IBGE, 2010

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: A pessoa com Surdez**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de universitários Surdos. Tese de doutorado. Instituto de Ciências da Educação: UFPA, 2016.

JOB, F. P.P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

JODELET, D. **Representação Sociais**: um domínio em expansão. (2001) In: _____ As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

_____. **Loucura e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Analise psicossocial e ética da exclusão: categorias analíticas. In.: SA-WAIA, Bader. (org.) **As artimanhas da exclusão**: Analise psicossocial e ética da desigualdade social. 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: Notas para um debate. **Dossiê Diferenças e desigualdades Contemporânea**. n. 1 p. 49-68. Jan.–Jun. 2011, ISSN: 2236-532X

WALSH, Froma. **Strengthening family resilience**. New York, London: The Guilford Press, 1998.



PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

FANY VALENTIM DE MATOS (UFMA)
KIRIA KARINE LINS MARTINS REBEIRO (UNISULMA)

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Fany Valentim de MATOS (UFMA)
Kiria Karine Lins Martins RIBEIRO (UNISULMA)

RESUMO

O presente artigo discute a Psicopedagogia como campo de conhecimento que estuda o ato de aprender e ensinar, que leva sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto e, busca estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade. É importante ressaltar que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem e em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica, que contempla as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações no aprender, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, sua historicidade, objeto de estudo e campo de atuação, bem como apresentar elementos necessários à intervenção psicopedagógica no ensino superior. Trata-se de um estudo exploratório, realizado por meio de análise bibliográfica de livros e artigos relacionados ao tema, principalmente BOSSA (2000), SÁNCHEZ-CANO e BONALS (2008), FERNANDEZ (1991), BASSEDAS (1996), entre outros, que norteiam a compreensão do processo de aprendizagem, e que busca em outras áreas do conhecimento elementos imprescindíveis para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia. Entende-se que a atuação de um especialista em Psicopedagogia na instituição de ensino superior, se faz necessário frente ao atendimento das questões inerentes ao processo de aprendizagem, ligados diretamente à prática educativa docente e/ou às dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos acadêmicos, sejam temporárias ou permanentes.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional. Intervenção Psicopedagógica. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O objeto central de estudo da Psicopedagogia se estrutura em torno do processo de aprendizagem humana que envolve os padrões evolutivos normais ou patológicos e a interferência dos diversos ambientes, como: família, escola, sociedade, dentre outros, no seu desenvolvimento. Desta forma, se faz necessário compreender a ação psicopedagógica como trabalho inter e multidisciplinar que a formação propõe, tendo em vista que a partir do momento em que a Psicopedagogia se torna uma prática, o seu principal objeto de estudo passa a ser o sujeito que não aprende.

A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto, buscando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade. É importante ressaltar que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem, e em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica, que estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações no aprender, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2000).

Sabe-se que todo sujeito tem uma maneira específica para aprender e no ensino superior muitos alunos chegam com determinadas dificuldades relacionadas às questões relativas aos conhecimentos construídos na Educação Básica, bem como, fatores de cunho psíquico e sociocultural que limitam a aprendizagem do acadêmico. No entanto, a intervenção psicopedagógica pode contribuir na identificação das modalidades de aprender, incentivando-o a construção da pessoa autônoma, solidificada na sua subjetividade em articulação à sua prática profissional.

Na verdade, atualmente, o ensino superior vem se tornando um vasto de campo de análise e intervenção psicopedagógica na medida em que as instituições de ensino e seus arranjos didático-pedagógicos devem oferecer um ensino que permita apropriação de conhecimentos superando as dificuldades encontradas. Dificuldades essas que muitas vezes não são adquiridas no processo de graduação, mas ao longo da vida escolar dos alunos e estão relacionadas a diversas situações políticas, econômicas e sociais de nossa sociedade.

Neste contexto, este trabalho objetivou relatar um estudo bibliográfico prin-

principalmente BOSSA (2000), SÁNCHEZ-CANO e BONALS (2008), BASSEDAS (1996), FERNÁNDEZ (1991) entre outros, que norteiam a compreensão do processo de aprendizagem, e que busca em outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Lingüística, a Psicologia e a Psicanálise que, prioritariamente, não surgiram para responder à problemas da aprendizagem humana, mas que se tornam imprescindíveis para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia apresentar os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, sua historicidade, objeto de estudo e campo de atuação, bem como apresentar elementos necessários à intervenção psicopedagógica no ensino superior.

Ressalta-se que este trabalho tem como abordagem a Psicopedagogia Institucional, que possui caráter preventivo numa perspectiva calcada na identificação das possíveis perturbações no processo de aprendizagem, na promoção de orientações metodológicas que propiciem melhores abordagens didático-pedagógicas, bem como no atendimento individual e coletivo dos envolvidos no processo educativo.

2. PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: História, Objeto de estudo e Campo de Atuação

A psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que possui um caráter interdisciplinar, que se preocupa com o aprendizado de quem ensina e de quem aprende. Esse caráter interdisciplinar tende a abranger todas as ciências que se preocupam com a aprendizagem.

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer indisciplinaridade, não basta tomar um assunto (tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. (BARTHES apud BOSSA, 2000). Nesse sentido, a psicopedagogia munida desse caráter interdisciplinar visa garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com as fronteiras das disciplinas.

No Brasil a psicopedagogia surge no final da década de 1970, numa articulação entre a educação e psicologia, com o objetivo de melhor entender e buscar

soluções para os problemas de aprendizagem. Fazia-se necessário a busca e a construção de um modelo próprio de atuação inserido numa realidade sócio-econômica-cultural brasileira e que não se reportasse às experiências de outros países.

Para Kiguel (apud BOSSA, 2000), na atualidade a psicopedagogia tem sofrido modificações, à luz de pesquisas psicopedagógicas, que a tem levado a uma perspectiva que busca compreender de maneira mais integradora o fenômeno da aprendizagem e tendo uma natureza mais preventiva. Tendo em vista a necessidade de superação da abordagem psicopedagógica para explicar o fracasso escolar associada aos problemas de desnutrição, problemas neurológicos e psicológicos, bem como, à ideia muito difundida no Brasil de que os problemas de aprendizagem estavam relacionados diretamente aos problemas neurológicos, numa concepção organicista.

Quanto ao seu objeto de estudo muitas são as definições, no entanto Rubistein (apud BOSSA, 2000), apresenta dentro do contexto histórico dois momentos da Psicopedagogia: no primeiro momento, estava voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que atendessem melhor os educandos com necessidades especiais educativas, com foco na reeducação ou remediação do desaparecimento do sintoma. No momento seguinte, toma-se um novo rumo quando se propõe a atenção e compreensão ao processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, tendo como principal objetivo a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem e a compreensão do processamento de aprendizagem, sendo que a metodologia é apenas um aspecto terapêutico.

Quanto ao campo de atuação, o Código de Ética do Psicopedagogo, artigo 1º afirma que:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Para tanto, Bossa (2000) compreende que a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta a realidade interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto, busca estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade. Esta deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana, cujo assunto é de tamanha complexidade que tem a dimensão da própria natureza

humana. É importante ressaltar que, a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem, e em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica. Sinteticamente, entende-se que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações no aprender, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Para Fernandez (1991, p.107), todo sujeito tem uma maneira específica para aprender, para ele existe a modalidade de aprendizagem, que “significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber”, se faz necessário uma escuta e olhar psicopedagógico, que colabore no processo de decifrar os processos que dão sentido de como o sujeito constitui esse conhecimento e sua inter-relação com o saber. Nesse sentido, o psicopedagogo deve recorrer a instrumentais psicopedagógicos que possibilite a compreensão da aprendizagem pelo educando, e por meio deste processo investigativo, será possível a construção do plano de trabalho individual e coletivo.

É preciso que se registre que a Psicopedagogia, segundo Cunha (1995, p. 3) mesmo não sendo ainda considerada uma ciência, busca entender e explicar o aprender e não aprender, por meio de vários saberes por considerar que o processo de aprendizagem não pode ser explicado apenas sob um prisma. No que se refere à formação do Psicopedagogo, segundo o Código de Ética do Psicopedagogo, no art. 5º, “se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação – especialização “*lato sensu*” em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes”, conforme legislação em vigor. Os interessados pelo curso são constituídos por profissionais que buscam especializar-se quanto aos saberes psicopedagógicos, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais de áreas afins

3. INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, artigo 43, inciso I, afirma que a educação superior tem por finalidade “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, este objetivo primário torna-se prioritário no atendimento da formação profissional

dentro do contexto sócio global, tendo em vista que os saberes científicos e técnicos necessitam estar em equilíbrio com as questões ex/intrínsecas do educando/acadêmico.

O ingresso no ensino superior implica uma mudança significativa na forma como docentes e discentes devem conduzir os processos de ensino e de aprendizagem, visto que o plano pedagógico dos cursos superiores precisa contemplar a tríade do ensino, pesquisa e extensão, na qual a estruturação da formação dos futuros profissionais é norteada por um espaço acadêmico que contempla o conhecimento (criação, preservação, integração, transmissão e aplicação), em qualquer das formas demandadas pela sociedade contemporânea.

Para Severino (2007), o ensino superior tem a atividade de ensinar e aprender interligada ao processo de construção de conhecimento, pois se constitui na implementação de ensinar para conhecer, conhecer para construir o objeto, construir o objetivo para pesquisar. Ou seja, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não ser assimilado passivamente, como se apresenta a perspectiva da educação bancária (FREIRE, 2000).

Entender o ser cultural e reflexivo exige saberes relacionados à subjetividade do ser que aprende, interligado ao seu bem estar psíquico-social. Deve encontrar os processos cognitivos necessários ao bom desempenho de suas funções e papéis num contexto de sociedade organizada. Entende-se desta forma que os espaços educativos que se dedicam à formação acadêmica assumem uma responsabilidade além do domínio técnico-científico, mas o permanente exercício da crítica que sustenta a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Tal concepção nos coloca dentro de um novo parâmetro educacional, na qual a situação de ensino e aprendizagem pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios, estes precisam ser enfrentados e suplantados, na solidificação de novos caminhos de aprendizagem significativa como ponto de partida. Para tanto, a formação acadêmica com significados deve se entrelaçar com os contextos que está envolto ao acadêmico, o corpo docente deve repensar sua prática pedagógica e o espaço universitário deve gerar a estabilidade necessária para que todos estes elementos sejam atendidos e desenvolvidos de maneira salutar.

Neste sentido, a Psicopedagogia surge como norteadora dos procedimentos

necessários ao trabalho com educandos que apresentam barreiras à sua aprendizagem, visto que esta promove a melhoria das relações com a aprendizagem, fortalecendo a qualidade na construção da própria aprendizagem da pessoa, seja ela, ensinante ou aprendente. Também irá focar nas relações interpessoais humanas no ambiente institucional, seja corpo docente e administrativo da escola.

Considerando as intervenções psicopedagógicas do ponto de vista institucional, significa “o estudo das modalidades de aprendizagem desencadeadas e/ou possibilitadas pela instituição-escola. Sua intenção é cuidar da prevenção e enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização. Este trabalho pressupõe uma postura profissional (e de vida) do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade em que convive” (NOFFS, apud NOFFS; RODRIGUES, 2011, p. 284)

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem, podemos dizer que muito se tem pesquisado nacional e internacionalmente, com o foco na educação básica. Por outro lado, mesmo com crescente iniciativa nas últimas décadas, podemos afirmar que pouco se sabe sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino superior. Na verdade, ainda percebemos uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem que não abrange a fase adulta, como se essa fase fosse caracterizada por consolidação, ou até mesmo, certa estagnação daquilo que foi conquistado nas fases anteriores.

Mendes (1994) descreve com precisão uma importante etapa a ser desempenhada pelo psicopedagogo no ambiente institucional, que é o de resgatar o desejo de aprender de educandos e educadores, num jogo de troca de lugares de quem ensina e de quem aprende, sem que esses elementos se percam de referência.

Para isso, o psicopedagogo deve se inserir no programa de formação docente, pois este se constitui como parte das atribuições do psicopedagogo na articulação e promoção de aprendizagens saudáveis, e no permanente aprimoramento do trabalho docente e suas possibilidades para tornar o ensinar - aprender mais contextualizado e significativo para o favorecimento da aquisição de novos saberes.

No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, Masetto (2003) alerta para a necessidade atual de transposição de paradigmas na ação didática universitária: o autor propõe a substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Para ele, não se trata apenas da simplificação do ato de substituir palavras. Assim, nas ações desenvolvidas na prática pedagógica universitária,

é preciso transitar: a) da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades, enfim, produzindo conhecimento; b) do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

A intervenção psicopedagógica tem uma importância significativa no trabalho do psicopedagogo, assim como realizar o diagnóstico psicopedagógico é necessário realizar um bom planejamento das ações previstas. No entanto, o que significa intervir? Segundo Ferreira (2010), significa ação conciliadora, mediação, intermédio. Ao pensar sobre estes significados entende-se que a intervenção psicopedagógica é constituída da interferência que o profissional realiza sobre o processo de aprendizagem do sujeito, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Deve-se introduzir novos elementos para o aprendente ou ensinante pensar sobre a quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias (SOUZA, 2013).

Entendemos a intervenção psicopedagógica como um processo de trabalho na qual é analisada a situação do aluno com dificuldade, dentro dos limites da escola e da sala de aula, a fim de proporcionar orientações e instrumentos de trabalho aos professores, que sejam capazes de modificar o conflito estabelecido. (BASSEDAS, 1996, p.41).

A intervenção psicopedagógica permite que o trabalho pedagógico seja mais amplo no que se refere à intervenção específica e individual, visto que a atividade se caracteriza como um processo complexo e coerente que cresce, partindo da participação concreta do educando e ensinante. De certa forma, acredita-se que, ao encaminhar um educando ao Psicopedagogo Institucional, o ensinante espera um norteamento de ações que visem desenvolver um tipo de ensino adaptado às reais necessidades do educando.

Souza (2013) considera que as intervenções psicopedagógicas devem contemplar cinco etapas principais que se apresentam da seguinte forma: elencar estratégias que visem à recuperação de conteúdos escolares avaliados com deficitários, estabelecer procedimentos de orientação de estudos, desenvolver atividades que promovam o bem estar sócioafetivo, pesquisar instrumentos que possam ser utilizados para auxiliar no processo de aprendizagem, e por último, realizar encaminhamentos.

mento clínico específico para atendimento da queixa psicopedagógica por equipe multidisciplinar. “Outra função que temos em relação aos alunos com dificuldades é a de oferecer ao professor a possibilidade de dividir a angústia e a responsabilidade que sente diante de determinados alunos com problemas”. (BASSEDAS, 1996, p. 39)

A partir do momento que o professor sente que possui um aliado no processo que ele está inserido, e de que este tem instrumentos que oportunizarão a construção do saber, quando tem a liberdade de poder falar sobre isto, de saber que outro profissional está buscando e apresentando soluções, e que através deste poderá continuar o trabalho diário, enfrentando o seu grupo e esses alunos, ajudando a ver novos caminhos, novas reflexões e possibilidades, proporcionando novos significados para problemas antes muito complexos e indefinidos, o Psicopedagogo então obterá uma nova perspectiva dos docentes, atribuída a uma nova mentalidade de colaborador da aprendizagem, e não de mais um profissional que invadiu o ambiente escolar sem relações com sua vida profissional.

O Psicopedagogo Institucional tem por linha de ação envidar todos os esforços para assistir o corpo discente e docente, não para resolverem o problema imediato, mas sim a desenvolverem, por meio da resolução desse problema, novas habilidades, percepções, entendimentos; o seu enfoque de trabalho será o desenvolvimento na instituição de ensino superior por meio da organização pedagógica, pelo desenvolvimento dos seus recursos humanos, a fim de que, gradativamente, se torne mais eficiente a realização do processo educativo.

A importância das intervenções psicopedagógicas no ensino superior amplia-se quando se leva em consideração que se as intervenções não foram realizadas a fim de minimizar os problemas de aprendizagem então surgidos nesse contexto, observamos um nítido quadro de exclusão por via da educação e, assim como adverte Dias Sobrinho (2010, p. 1226), “A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea”.

5. CONCLUSÃO

Entende-se que qualquer programa ou proposta educacional, se quiser ser eficaz, deve partir da ação coletiva de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, tendo em vista que os diversos problemas apresentam-se pelos diversos fatores que constituem o contexto biopsicossocial do educando e ensinante.

No entanto, a intervenção psicopedagógica e educativa do professor se não é a mais importante, com certeza é a mais significativa parceria no ambiente acadêmico. Assumir a postura educativa, a partir da intencionalidade, é levar o educando a andar nos andaimes da aprendizagem num caminho que só é feito quando o ensinante se coloca no lugar do outro na promoção do ser que deseja aprender.

O Psicopedagogo Institucional tem um papel fundamental na promoção e prevenção das dificuldades de aprendizagem, de maneira conscientizadora, crítica e reflexiva, abordando os ensinantes em momentos de estudo, no processo diário, como aliado, mediador e colaborador de uma aprendizagem com mais qualidade. Levá-los a pensar sobre as condições que envolvem os aprendentes: Como aprende? Qual a sua dificuldade de aprendizagem? Quais as prioridades deste aprendente? De que forma o aprendente aprende melhor? Quais as características individuais do aprendente? E sua história de vida? Quais as tendências pedagógicas que estão embutidas na própria prática docente? Enfim, conduzi-los ao levantamento de hipóteses, questionamentos e metodologias diversificadas que venham atender o(s) educando(s).

O estudo aqui relatado aponta a educação superior como um campo de atuação psicopedagógica a ser conquistado por profissionais capacitados e preocupados com as condições de ensino e aprendizagem nessa fase importante e complexa da educação do ser humano.

Dessa forma, a intensificação de estudos teóricos, práticas específicas e desenvolvimento de pesquisa sobre o ensinar e aprender no ensino superior, consolidarão a inserção da psicopedagogia no cenário da educação superior como possibilidade de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Podemos entender a Psicopedagogia não como a solução do fracasso escolar, e nem o fim de tem todas as respostas às dificuldades de aprendizagem. No entanto, por meio dela é possível realizar ações integradoras de situações multi e

interdisciplinares, pois sua composição de saberes plurais trabalha tanto individualmente o sujeito, como seu grupo e, sobretudo as relações que esse sujeito estabelece com seu grupo.

Entende-se que o ensino superior, com todas suas especificidades no âmbito acadêmico, com um público de jovens adultos apresenta algumas características específicas, como: defasagens escolares, dificuldade de conciliar a vida do trabalho com a vida acadêmica, em alguns casos desligamento do ambiente familiar- independência pessoal, conflitos grupais, dificuldade no estabelecimento do processo de autonomia na aprendizagem, dificuldade de adentrar no universo da cultura acadêmica, dentre outros problemas, suscita a intervenção psicopedagógica para o agrupamento de todos os elementos inerentes às dificuldades de aprendizagem, no intuito de contribuir na formação do ser que aprende com prazer e com sentido de vida.

Neste sentido, a Psicopedagogia tem como finalidade promover a melhoria das relações com a aprendizagem, fortalecer a qualidade na construção da própria aprendizagem da pessoa, seja ela, ensinante ou aprendente.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália e outros. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: 3ª ed, Artmed Editora, 1996.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil - Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: 2ª ed., Artes Médicas, 2000.

CÓDIGO DE ÉTICA DA Associação Brasileira de Psicopedagogia. In: Revista Psicopedagogia. São Paulo. v.12, Nº25, p.36-37, ABPp, 1993.

CUNHA, S. P. **Psicopedagogia: O que é?** Jornal da Psicopedagogia da ABPp, Goiânia, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez, 2010

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2003.
- MENDES, Glória. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**. Porto Alegre: 1ª ed., Artes Médicas, 1994.
- NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**. [online]. 2011, vol.28, n.87, pp. 283-292. ISSN 0103-8486
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANCHEZ-CANO, M., BONALS, J. (org.). **Avaliação Psicopedagógica**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. rev. E atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Maria Thereza C.C. Intervenção psicopedagógica: Como e o que planejar? In: Fermino Fernandes Sisto et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



**QUALIDADE DO TRABALHO
INTERDISCIPLINAR NO PRIMEIRO
PERÍODO DA FEST EM 2016**

WILLIAM LIMA FREIRE; LUCILÉIA LIMA FREIRE

QUALIDADE DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO PRIMEIRO PERÍODO DA FEST EM 2016¹

William Lima Freire (autor)

Professor Mestre em Desenvolvimento Regional da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST
William@fest.edu.br

Luciléia Lima Freire (co-autora)

Professora Mestre em Ensino da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST
leia@fest.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada no primeiro período da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST, onde os acadêmicos estão vivenciando a experiência de um trabalho baseado na interdisciplinaridade com dois professores em sala de aula. O objetivo geral da pesquisa é avaliar a qualidade do trabalho interdisciplinar no primeiro período da FEST em 2016. A pesquisa foi indutiva e quantitativa, o instrumento utilizado para coleta e mensuração dos dados foi um questionário escalonado baseado em Likert, tendo a intenção de criar um Índice de Qualidade para avaliar o trabalho interdisciplinar desta instituição. A conclusão é que os trabalhos estão sendo bem executados, e que o maior entrave não é a realização do projeto, e sim, a forte cultura por parte dos acadêmicos de que só pode haver um professor em sala de aula, também foi possível perceber evolução da recepção do projeto no decorrer do ano.

PALAVRAS CHAVE: Interdisciplinaridade. Faculdade FEST. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre de 2015 a Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST deu início a uma nova metodologia de trabalho em salas de aula com os alunos do primeiro período. Tal metodologia baseou-se nos conceitos de interdisciplinaridade, com isso, passou-se a se trabalhar com dois professores em sala de aula durante todo o momento de aula. Em 2016 este trabalho está sendo continuado e dois professores estão trabalhando suas disciplinas conjuntamente em sala.

Diante de tal situação existe a necessidade de responder a seguinte inda-

1 Pesquisa acerca do trabalho interdisciplinar realizado nos primeiros períodos dos cursos da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST

gação: Qual a qualidade do trabalho interdisciplinar no primeiro período 2016 da FEST? Para responder tal indagação foi realizada uma pesquisa indutiva – quantitativa com os acadêmicos desse período, cujo objetivo geral é: Avaliar a qualidade do trabalho interdisciplinar no primeiro período da FEST em 2016.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: levantar dados acerca da percepção dos acadêmicos sobre o trabalho interdisciplinar; gerar um índice de qualidade do trabalho interdisciplinar da FEST; e identificar os méritos e debilidades no trabalho realizado.

Apesar de a interdisciplinaridade ser um assunto debatido a décadas, sua implantação no ensino superior tem se mostrado um grande desafio, portanto, é relevante que hajam pesquisas avaliando a qualidade dos trabalhos realizados em instituições que estão implantando este novo modelo de ensino.

INTERDISCIPLINARIDADE

A academia moderna surgiu de forma disciplinar, ou seja, organizada mediante as disciplinas a serem estudadas (MORIN, 2002). O conceito ganhou força ao longo da história haja vista a intensa necessidade de organizar e separar os diferentes tipos de estudos e estudiosos que estavam sendo lançados no mercado.

A partir da década de 1970 iniciaram-se as primeiras discussões acerca da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1999), no entanto, até a atualidade ainda existe certas confusões referentes ao assunto, que dificultam sua implantação como metodologia única de ensino. Isso se dá, pelo fato de muitos acreditarem que a interdisciplinaridade dilui o conceito de disciplinaridade, no entanto, é preciso compreender que para que haja interdisciplinaridade é necessário manter a individualidade de cada disciplina (BRASIL, 1999), ou seja, para que haja interdisciplinaridade é necessário que se tenha consistência disciplinar. Assim,

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] BRASIL (1999, p.88)

Percebe-se que a interdisciplinaridade é uma interação entre as disciplinas,

de forma a criar um diálogo entre estas, que pode se dá por meio de confirmação ou mesmo de negação de determinado pensamento. É comum pensar que a aula interdisciplinar deve apenas apresentar os pensamentos semelhantes e convergentes das disciplinas, no entanto, a interdisciplinaridade pode, e deve, apresentar os conflitos e diferentes pensamentos das disciplinas em determinados assuntos, respeitando suas individualidades.

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] (FAZENDA, 1994, p. 86).

Assim, percebe-se que a interdisciplinaridade é mais do que delegar a um profissional a carga de lecionar duas disciplinas simultaneamente, trata-se de um diálogo entre profissionais de diferentes áreas, que juntos em sala de aulas cooperam, não em busca das semelhanças, mas sim, em buscas das diferenças, objetivando sempre a maximização do conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre a qualidade do trabalho interdisciplinar no primeiro período 2016.1 da FEST trata-se de um levantamento realizado junto com os acadêmicos, buscando coletar dados sobre a percepção dos mesmos sobre o trabalho que está sendo realizado. Assim, o presente relatório trata-se de uma pesquisa exploratória buscando coletar informações desconhecidas sobre tal percepção. O método utilizado para realização foi o indutivo, pois partiu-se da opinião de cada acadêmico para chegar a conclusão geral sobre o assunto, os dados foram coletados de forma quantitativa possibilitando os trabalho em Excel, buscando gerar um índice de qualidade.

Destaca-se que o instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário, aplicado junto aos acadêmicos que foi respondido na presença do pesquisador.

dor. A técnica utilizada para realização dos resultados foi a “Escalonada de Likert”, que possibilita a mensuração de valores qualitativos de forma quantitativa, sendo possível chegar a valores gerais. Ressalta-se que tal técnica tem sido a mais utilizada em pesquisas de geração de índice de qualidade como, por exemplo, Índice de qualidade de vida de Santos e o índice de qualidade de vida Santo André.

A Pesquisa realizada com 189 acadêmicos, sendo 122 no primeiro semestre e 67 no segundo semestre. Dos acadêmicos do primeiro semestre 43 foram do vespertino, e 79 do noturno, no qual foram 42 acadêmicos do noturno A e 37 acadêmicos do noturno B. Dos acadêmicos do segundo semestre 27 foram do vespertino e 40 do noturno. Ressalta-se que estes números tratam-se de quase a totalidade dos acadêmicos matriculados nesses períodos. Além disso, é interessante destacar que ambas as amostras possui cerca de 90% de confiabilidade e 10% de erro de amostral, ainda que usando a fórmula de amostragem infinita. $n = (Z^2 \cdot p \cdot q) / e^2$

Para realização da pesquisa foram realizadas 39 afirmações, nas quais os acadêmicos poderiam: concordar ou discordar; concordar totalmente ou discordar totalmente; concordar em parte ou discordar em parte. Como havia 6 alternativas as mesmas foram dispostas em valores proporcionais de peso para realização do cálculo escalonado variando de 0 à 1. O resultado é a soma de todos os valores dividido pelo total de acadêmicos que fizeram parte da pesquisa. Destaca-se que as pesquisas de qualidades mais atuais como o índice de qualidade de vida em Santo André classificam como valor mínimo de aprovação “0,66”, ou seja, qualquer valor abaixo disto é considerado insuficiente. As mesmas pesquisas classificam o valor ideal como sendo “0,8”, por exemplo, o IDH altíssimo.

Para criar o Índice de Qualidade do Trabalho Interdisciplinar – IQTI primeiro foi necessário encontrar 10 subíndices de qualidade, sendo estes: O conteúdo foi devidamente ministrado; Percepção da interdisciplinaridade nos conteúdos; Ter dois professores em sala de aula; Relacionamento entre acadêmicos; Aceitação das aulas interdisciplinares; Qualidade dos professores; Qualidade do trabalho coletivo das duplas de professores; Aprendizado das técnicas predefinidas no projeto interdisciplinar; Métodos de Avaliação e o Ambiente em sala de aula. Com a média aritmética de todos os subíndices foi possível chegar ao IQTI de cada turma, em seguida foi feito uma média ponderada das turmas para chegar ao resultado geral.

RESULTADOS DA PESQUISA

Após a realização da pesquisa de campo os resultados foram sistematizados em um quadro síntese contendo a média de todos os questionários aplicados.

QUADRO 1: PRIMEIRO PERÍODO NOTURNO 2016						
ÍNDICE		Vesp.2		Not.2	Geral.1	Geral.2
O conteúdo foi devidamente ministrado	0,712	0,748	0,710	0,747	0,710	0,747
Percepção da interdisciplinaridade nos conteúdos	0,784	0,847	0,773	0,842	0,777	0,844
Percepção sobre ter dois professores em sala de aula	0,629	0,691	0,629	0,640	0,629	0,661
Relacionamento com colegas de outros cursos	0,746	0,726	0,705	0,820	0,720	0,782
Aceitação das aulas interdisciplinares	0,602	0,785	0,662	0,743	0,640	0,760
A qualidade dos professores	0,752	0,864	0,797	0,825	0,780	0,841
Qualidade do trabalho coletivo das duplas de professores	0,741	0,835	0,749	0,801	0,746	0,814
Aprendizado das técnicas predefinidas no projeto interdisciplinar	0,758	0,739	0,670	0,784	0,702	0,766
Avaliação realizada pelos professores na primeira nota	0,812	0,770	0,689	0,760	0,734	0,764
Ambiente da sala de aula	0,705	0,740	0,704	0,748	0,704	0,744
ÍNDICE DE QUALIDADE DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR	0,724	0,775	0,709	0,771	0,714	0,772

Percebe-se que no primeiro semestre a percepção sobre ter dois professores em sala de aula ficou abaixo do mínimo esperado tanto no vespertino quanto no noturno, ou seja, os acadêmicos se identificaram com o fato de haver dois professores lecionando a aula conjuntamente. Tal fato resultou inclusive na não aceitação das aulas interdisciplinares por parte dos acadêmicos do primeiro semestre vespertino, obtendo uma nota de apenas 0,602.

No Geral, o primeiro semestre 2016.1 não obteve as notas mínimas com relação ao fato de ter dois professores em sala de aula, resultando na não aceitação das aulas interdisciplinares com avaliações abaixo de 0,66. Porém, é necessário destacar que apesar da não aceitação, a percepção da interdisciplinaridade nos conteúdos ministrados, e a qualidade do trabalho coletivo dos professores, obtiveram notas de 0,777 e 0,746 respectivamente, ainda no primeiro semestre 2016.1, assim, pode-se

afirmar que as aulas interdisciplinares foram ministradas com sucesso pelos professores, no entanto, o fato de haver dois professores em sala de aula foi uma novidade absorvida com estranheza por estes acadêmicos.

O segundo semestre apresentou resultados bem mais animadores, três subíndices alcançaram avaliações acima do que é considerado ideal pela metodologia da pesquisa, 0,8, foram estes: a percepção da interdisciplinaridade nos conteúdos, a qualidade dos professores e qualidade do trabalho coletivo dos professores, revelando assim, que o trabalho interdisciplinar foi bem realizado pelos professores desse período.

O Resultado disso foi que o subíndice de aceitação de ter professores em sala de aula subiu de 0,629 no primeiro semestre para 0,661 no segundo, ou seja, acima da nota mínima necessária. Como resultado a aceitação das aulas interdisciplinares subiu de 0,640 para 0,760, podendo assim, ser considerado que o projeto interdisciplinar foi aprovado em todos os subíndices da pesquisa resultado em uma avaliação geral de 0,772 no segundo semestre.

INDICADOR/ÍNDICE	Vesp.1	Vesp.2	Not.1	Not.2	Geral.1	Geral.2
Percepção sobre ter dois professores em sala de aula	0,629	0,691	0,629	0,640	0,629	0,661
Acredito que ter dois professores em sala de aula é melhor do que apenas um	0,578	0,690	0,626	690	0,609	0,690
Ter dois professores em sala de aula facilita meu acesso para tirar duvidas com o professor.	0,704	0,696	0,691	0,615	0,686	0,648
Ter dois professores em sala de aula facilita o controle das conversas paralelas em sala de aula.	0,604	0,696	0,570	0,615	0,582	0,648
Aceitação da aula interdisciplinar	0,602	0,785	0,662	0,743	0,640	0,760
Existe mais vantagem do que desvantagens nas aulas interdisciplinares	0,630	0,793	0,696	0,775	0,672	0,782
As aulas interdisciplinares melhoram meu aprendizado	0,574	0,778	0,628	0,710	0,609	0,737

Analisando esses dois subíndices individualmente, percebe-se, os alunos do noturno do segundo semestre ainda consideram que ter dois professores em sala de aula não é eficiente. Apenas o tópico sobre acreditar que ter dois professores em sala de aula é melhor do que apenas um se sobre saiu. Mostrando que apesar do índice ter alcançando o valor mínimo, ainda é necessário esforço para demonstrar

aos acadêmicos que ter dois professores em sala de aula pode ser proveitoso.

Ao analisar a aceitação das aulas interdisciplinares percebe-se melhora em todos os indicadores usados na pesquisa estando quase todos abaixo do valor mínimo no primeiro semestre e subindo consideravelmente para média de 0,760. Demonstrando que houve melhor aceitação deste modelo de aula no segundo semestre.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a aceitação do projeto interdisciplinar por parte dos acadêmicos do primeiro período no primeiro semestre foi baixa, porém esta não aceitação é advinda de uma cultura intimamente enraizada de que a sala de aula deve haver apenas um professor. A presença de dois professores em sala de aula é considerada um grande incômodo para os mesmos.

Porém, os mesmos alunos consideram que o conteúdo foi devidamente ministrado, que os professores são de boa qualidade e estão trabalhando bem em duplas, as atividades e avaliações estão sendo bem absorvidas e o ambiente em sala de aula está adequado. Portanto, levando em consideração o Índice de Qualidade do Trabalho Interdisciplinar – IQTI, o projeto recebeu uma avaliação positiva e foi desenvolvido de forma satisfatória.

Já no segundo semestre de 2016 todos os subíndices receberam avaliação acima da média mínima para serem considerados bem desenvolvidos, tendo inclusive, três deles recebido avaliação de conceito ideal. Assim, considera-se que o trabalho interdisciplinar no primeiro período da FEST está evoluindo, melhorando, e sendo realizado de forma satisfatória para os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 6. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

HADDAD FILHO, Elias Salim. **Qualidade de vida e desenvolvimento econô-**

mico sustentável em Santos. Santos: Leopoldianum, 2007.

MENDONÇA, Alzino Furtado; ROCHA, Cláudia Regina Ribeiro; NUNES, Heliane Prudente. **Trabalhos Acadêmicos: Planejamento, execução e Avaliação.** Goiânia: Alfa, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Repensar a reforma repensar o pensamento. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

VITTE, Claudete de Castro Silva. KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Qualidade de vida, Planejamento e Gestão Urbana.** Rio de Janeiro: Bernad Brasil, 2009.



QUE CIDADÃOS O GOVERNO TEMER QUER FORMAR NO ENSINO MÉDIO?

ERIVANIO DA SILVA CARVALHO

QUE CIDADÃOS O GOVERNO TEMER QUER FORMAR NO ENSINO MÉDIO?

Erivanio da Silva CARVALHO (UFMA)¹

RESUMO

O objetivo desse trabalho é refletir os significados de cidadania face a imposição da atual Medida Provisória para o Ensino Médio do Governo interino Michel Temer, que sendo aprovada, dentre outras providências, retira o caráter de obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia. Na hipótese dessa retirada, existem duas consequências imediatas pela ausência dos conteúdos dessas disciplinas; a primeira, é que eles não serão mais exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio aos candidatos que pretendem ingressar nas universidades brasileiras e; a segunda, é o enfraquecimento do caráter formativo para a cidadania. Ao problematizar esta segunda consequência, a presente pesquisa bibliográfica enfatiza a reflexão dos significados de cidadania e argumenta que a permanência dessas disciplinas justifica-se pela demanda por maior participação de setores representativos das populações pobres aliadas de direitos elementares. Nesse sentido, a grande mídia poderia contribuir para que a política fosse vista como uma necessidade educacional na formação dos jovens, para que os políticos fossem mais exigidos. A necessidade educacional da formação política é importante para que as populações pobres possam também governar o Brasil. Por essa razão, perguntamos: “que cidadão quer formar o Governo Temer com a atual imposição da MP para o Ensino Médio?” Os resultados preliminares dessa pesquisa em curso, indica a pretensão de enfraquecer o caráter formativo para a cidadania e formação humana, sendo mais importante para o Governo atual que a formação seja predominantemente voltada às competências e habilidades técnico-profissionais.

(**Palavras chave:** Cidadania. Estado. Formação Humana)

INTRODUÇÃO

A política faz parte das nossas vidas e a educação é uma das mais importantes estratégias para formação humana ética e solidária, comprometida com a formação de cidadãos providos de competências e habilidades importantes para o

1 Professor na Universidade Federal do Maranhão no curso de Pedagogia (CCSST / Imperatriz) – Doutor em Educação Currículo – PUC/SP erivanio2011@gmail.com

convívio e transformação da sociedade. No entanto, no Brasil, a ideia de política associada à formação educacional deveria ser mais prestigiada para que os jovens pudessem ampliar ainda mais o interesse pelos problemas relativos à sociedade. No bojo das discussões atuais sobre a corrupção no Brasil, temos observado que a ideia de política está geralmente associada ao problema da corrupção ou aos políticos corruptos, não havendo por parte da grande mídia uma ênfase para que a ideia de política possa estar associada às necessidades educacionais das populações que situadas nos municípios mais pobres da federação, estão submetidas a cultura de velhos políticos aproveitadores dos povos humildes e trabalhadores. Desse modo, a ideia negativa sobre a política é a que prevalece como um problema que nada tem a ver com formação educacional, havendo também uma ideia de que a péssima qualidade dos serviços públicos nada tem a ver com os políticos que atuam de forma direta ou indiretamente na gestão desses serviços públicos.

Outra ideia que tem sido veiculada é a de que esse assunto sobre política é para cientistas, políticos ou especialistas debaterem, não havendo necessidade dos jovens se envolverem nessas discussões e nem que haja o ensino dessa temática nas escolas. Como querem os defensores da “escola sem partido”. Por suposto, a política deveria ser ensinada em cursos específicos de nível superior à aqueles que seguirão uma carreira voltada para a política, por exemplo, o gestor público.

A grande mídia teria uma contribuição importante para a mudança nesse cenário de grande desgosto pela política se houvessem discussões em que a ideia de política não fosse associada exclusivamente às práticas condenáveis de políticos. Os argumentos dos responsáveis pelos programas veiculados na grande mídia rebatem e dizem que essa ideia negativa é provocada pela própria realidade, sendo a grande mídia apenas um setor neutro que reage veiculando o que acontece na realidade, e assim, os programas em geral, e em especial os televisivos, continuam adotando o mesmo formato em que a ideia de política continua associada a um conjunto de práticas de políticos corruptos, sem destacar a importância dos conhecimentos políticos para que as populações possam se instrumentalizar e se defenderem. Geralmente apontam como única saída a eleição em que os cidadãos teriam a oportunidade de eleger melhor os seus representantes. Raramente, os programas televisivos mencionam as necessidades educacionais para ensinar a formação de cidadãos que possam melhorar sua capacidade crítica, para interferir nesse cenário, para lutar por direitos e fortalecer as instituições democráticas. A solução tem sido o processo eleitoral, com a retirada dos políticos corruptos ou de um determinado partido político do poder, em substituição por outros via de regra são aqueles em que os veículos de comunicação apoiam.

Assim, muitas pessoas, em especial muitos jovens cultivam um desgosto generalizado a tudo que é relacionado à política e não nutrem simpatia pela ideia de uma formação educacional mais politizada. Segundo Nelson Dacio Tomazi (1997)

“essa visão traz embutida uma ideia preconceituosa a respeito da política e serve de argumento para justificar a eliminação da política do universo das pessoas□. Ou seja, a crença de que não adianta discutir política ou gostar de política acaba sendo pior. Entretanto, desde o nosso nascimento até a morte estamos submetidos ao comando dos políticos e das ações do Estado².

Com o desinteresse das populações que mais precisam, os políticos profissionais e em especial os mais conservadores se articulam para permanecerem no poder mantendo os seus privilégios. E repassam a profissão de pai para filho, ocupando a gestão pública do Estado, movimentando o mecanismo de manutenção das políticas comprometidas com o grande capital. Com as eleições ocorre a □renovação□ dos piores políticos na esfera estatal e os investimentos públicos são direcionados para o capital financeiro, agravando-se assim os índices sociais, por exemplo, o de mortalidade infantil, que no Maranhão está entre os piores do Brasil.

Uma das discussões mais importantes no tangenciamente sobre a política é o significado de cidadania. A pesquisa bibliográfica em curso objetiva significar o que é a cidadania na atual conjuntura, havendo a possibilidade de que a cidadania possa ser um processo social predeterminado cujo exercício decorre de uma assimilação espontânea de valores e princípios já dispostos a todos no convívio social. Porém, vimos que significar cidadania não é uma tarefa fácil diante da multiplicidade de situações em que os indivíduos assumem por uma determinada identidade ou um papel social. No Brasil a cidadania requer educação, sendo o significado importante pela sentido que deve ser imprimido a um modelo de educação comprometida com às transformações sociais.

DESENVOLVIMENTO

O cidadão é geralmente uma pessoa a quem são atribuídas características sociais conforme sua participação no processo político ou jurídico de uma determinada sociedade. Essa forma de caracterização pode indicar aspectos formais, por exemplo, ser possuidor de todos os documentos atualizados que vinculam a pessoa à esfera pública estatal, ou uma caracterização substantiva em que a pessoa pode ter uma condição de ordem material para viver confortavelmente, havendo obviamente um ordenamento jurídico que lhe seja confiável que lhe permita segurança para usufruir dessa condição. Não vamos nos alongar sobre as concepções defendidas

2 Grosso modo falando, entendemos as ações de Estado como aquelas que não dependem das ações de um determinado governo provisório no poder, pois um governo diz respeito a um projeto ou coligação de políticos que venceram uma eleição para governar o Estado. E o Estado é o conjunto de instituições permanentes que integram a ordem jurídica de um país.

pelos autores clássicos da política e da cidadania, apenas destacar que em alguns casos os significados assumem uma concepção mais idealista e outros mais realistas no que concerne à existência humana. A nossa discussão remete mais a essa última concepção e nossa reflexão está centralmente voltada a um significado mais comum no contexto atual da política brasileira. Destacando a importância da formação política no campo da educação, à propósito do problema da retirada da obrigatoriedade das disciplinas como Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Então principiamos a nossa discussão a partir da pergunta - o que é cidadania? E na linguagem comum de variados dicionários temos “Cidadania é a qualidade ou estado de cidadão, isto é, de um indivíduo no gozo dos seus direitos civis, políticos e sociais no interior de uma nação e no desempenho dos seus deveres para com o Estado”

Em termos ideais, alguns autores também definem a noção de cidadania vinculada aos direitos e deveres, mas em termos realísticos as referências aos direitos e deveres são balizados pelas condições socioeconômicas que possibilitam ou não o acesso às informações, serviços e oportunidades. A educação escolar □ equipa o cidadão para dar conta do crescente volume de informações e de exigências de decisão próprios à expansão das formas democráticas de vida, que não garanta sua adesão substantiva a elas □ (BENEVIDES, 1998)

Em outras palavras, o acesso ou exercício de um direito ou um dever depende das condições concretas e materiais de existência. Em alguns Estados e cidades brasileiras com baixos índices de pobreza, como os Estados do Maranhão, Piauí e Tocantins por exemplo, a noção de cidadania passa necessariamente pelo provimento das condições básicas que sustentam a vida, por exemplo saneamento, água potável, iluminação pública etc. Havendo muita fragilidade e uma insegurança generalizada por parte de populações inteiras perante as contingências impostas pelas políticas locais e pela fragilidade da vida diante das necessidades básicas e perante a impotência social para exigir, reclamar e recorrer aos serviços e produtos essenciais.

Nesse aspecto das exigências substantivas, há muita precariedade no interior dos Estados federativos. Para alguns cidadãos pensar em direitos e deveres constitui uma espécie de luxo ainda permitido aos pobres e miseráveis por meio do sonho, imaginação, conversas nas esquinas, ou por meio das novelas que passam no Brasil, atingindo uma grande audiência em todas as camadas da população. Para a grande população de desempregados, para os trabalhadores informais, para os moradores das ruas e praças nas grandes cidades, com certeza, o significado de cidadania mais atual está situado numa distinção entre sociedade e Estado. E ao contrário das concepções de políticos neoliberais extremados, que subestimam a resistência dos povos pobres, acreditando nas soluções arbitrárias de controle da vida, as populações dessasistidas sabem da importância de um dever social por parte do Estado e que é o seu dever constituir uma sociedade civilizada. “O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (MARSHAL, 2002, p. 21).

A distinção entre sociedade e Estado é ainda mais evidente pela ação dessa classe de políticos que tomaram o poder sem passar por um sufrágio universal, agindo como uma instância absolutamente alheia aos votos conferidos no pleito anterior. A ideia de distinção operada pelo atual Executivo Federal continua diante da fragilidade de justificar a necessidade de uma redução de gastos perante uma crise financeira praticamente desconhecida pelos Bancos privados que nos últimos anos alcançaram um faturamento absurdo com o Brasil. Aumentaram enormemente as dívidas dos Estados da federação, uma dívida que agora está sendo repassada para a população pagar. É assim que essa classe de políticos opera a redução dos gastos. Por meio de cortes nas políticas sociais em áreas como a saúde, educação e previdência social. A união dos políticos liberais evidenciam um plano para que nesses próximos dois anos que antecedem as próximas eleições para presidente, possam legislar para uma definitiva retomada do poder para reduzir os gastos com a remuneração dos trabalhadores, assim como fazem os empresários que demitem ou reduzem os gastos com a folha de pagamentos. Querem implementar políticas cujos efeitos do congelamento de salários das classes trabalhadoras se prolonguem para os próximos vinte anos, sem efetivar na reforma política os cortes das mais absurdas regalias e privilégios exorbitantes. Os políticos que agora compõem o cenário atual no poder estiveram inviabilizando a gestão anterior, para agora no poder, impor as mudanças na legislação brasileira, visando subtrair os direitos trabalhistas dos servidores públicos em geral, investindo ao mesmo tempo em campanhas publicitárias para colocar a opinião pública a favor do Governo Federal. Ou seja, como ocupantes do Estado tentam uma colar a imagem dessa classe política com a sociedade, embora, utilizem descaradamente argumentos para colocar a culpa da baixa qualidade dos serviços públicos nos servidores públicos e na baixa qualidade da educação nos professores que em sua maioria são considerados petistas, improdutivos e que ganham muito para não fazer nada.

Essa ofensiva contra a educação e de desmonte das instituições públicas já vem sendo sentida por professores e pesquisadores, muito antes da posse do governo atual. Nesse cenário, em que há uma campanha para destruir todos os partidos de esquerda juntamente com o Partido dos Trabalhadores, havendo nos processos eleitorais um visível enfraquecimento das bancadas desses partidos, isso tem significado um poder ainda maior para que os Governos liberais para ampliar as suas forças neoconservadoras, com propósitos de uma definitiva institucionalidade à direita. Essas forças já atingem há algum tempo as políticas estatais, sustentadas pelas ideias da imposição de um máximo controle do “estado avaliador”³, cujo termo correto não é mais a de avaliador, mas de um “Estado controlador”, mínimo e

3 NEAVE, Guy. A privatização da educação Superior e a dinâmica do Estado Avaliador: In: FORUM NACIONAL: Ensino superior particular brasileiro. n. 8, Educação superior: questão de Estado prioridade social. **Anais**. RJ, RJ: Corbã, p. 150-191, 10-20 out, 2007.

absolutamente forte para agir a favor do capital financeiro.

Nos últimos anos, o Estado liberal tem exercido um grande poder para controlar o que o professor deve ensinar, que merenda os estudantes devem comer, quais os livros aceitos pelas escolas públicas e principalmente que serviço deve ser terceirizado e quem vai pagar por tudo isso. Um biopolítica como define Foucault nessas relações entre cidadania - estado - educação e sociedade.

Por essa razão é que o significado de cidadania de maior pertinência para combater a política de desmonte dos serviços públicos no Brasil é a que considera a educação dentro dos marcos da sociedade de classes. Um significado de cidadania que possa discutir que sociedade temos e qual sociedade devemos desenvolver para viver. É preciso discutir que formação a sociedade pretende promover nas escolas. “Nesse sentido é que desenvolvimento é libertação, de um lado, da sociedade dependente como um todo em face do imperialismo; de outro; das classes sociais oprimidas em relação às classes opressoras” (FREIRE, 1979).

Decidir sobre essa condição básica de melhorar a participação das populações pobres nas relações com o Estado, não é mais pleitear o direito de poder votar, mas de governar como defendia Antonio Gramsci. Ser governo significa lutar para assumir o poder considerando que essa é a única ação possível que pode garantir alguma segurança jurídica frente aquilo que já foi conquistado na Constituição Federal de 1988, como direito em todas áreas básicas que sustentam a vida. Sendo a educação o campo de fortalecimento das instituições democráticas de direitos, para compor quadros que se posicionem em defesa dos direitos, contrariando a intervenção arbitrária de políticos opressores que legislam para se perpetuarem no Poder Público Federal.

A educação política nas escolas visa formar cidadãos que possam reagir contra às ameaças de supressão dos direitos dos trabalhadores, em especial dos servidores públicos que atuam nas áreas básicas de manutenção da vida. Ser governo com o empoderamento dos seguimentos sociais representativos dos trabalhadores que vivem de salários, moradores das favelas e das ruas, lideranças dos movimentos sociais e sindicais. Uma educação política para formar quadros que tenha força para implantar uma política eleitoral afirmativa para que os partidos políticos não sejam mais essas máquinas eleitorais de homens machistas que impedem à subida ao poder das representações de mulheres, de representantes das populações de baixa renda, das populações tradicionais, dos moradores de rua, das lideranças em geral dos movimentos sociais, enfim, precisamos exigir maior representação popular para compor os parlamentos e os governos no Brasil.

Portanto, são essas as demandas para a cidadania. Havendo uma urgente necessidade de formação de cidadãos na Educação Básica e na Educação Superior, para que todos esses seguimentos sociais possam ascender a condição de uma vida digna, para viabilizar um projeto revolucionário socialista. Portanto, o atual momento no Brasil é propício ao significado de uma cidadania que pretende ocupar o poder para acabar com as arbitrariedades do Estado liberal. As universidades federais, por exemplo, exercitam a sua cidadania por meio de diversos trabalhos de

articulação com as comunidades e reforçam esse significado da relação do espaço público das universidades identificadas com os movimentos sociais, de forma contrária aos interesses das atuais elites políticas no poder. As elites políticas alojadas no Estado, por sua vez, operam uma rotulação ou distinção de estudantes e professores como “aqueles” que nada produzem e que representam despesas para os demais cidadãos.

Os cidadãos são assim diferenciados por essas distinções consagradas no ordenamento jurídico; - pessoa jurídica, da pessoa física, patrão que emprega, do empregado, da pessoa pertencente a uma classe social rica, das classes pobres, daquela pessoa que ocupa um cargo importante em uma empresa, com crédito no mercado, daquela pessoa sem crédito algum, de proprietários, autoridades na esfera municipal, enfim, essas categorias que sempre foram referências de inclusão e exclusão social, acentuam a distinção entre as classes e operam a ideia de que a política deva ser um assunto exclusivo dos políticos profissionais. Referindo-se ao significado de cidadania, o jurista Pedro de Abreu Dalari explica que

A noção de cidadania busca expressar a igualdade dos homens em termos de sua vinculação jurídica a um determinado Estado; portanto, este tem o poder de definir os condicionantes do exercício da cidadania. O cidadão constitui uma criação do Estado, que vai moldá-lo aos seus interesses (DALARI, 1984, p. 61)⁴

É importante observar que nessa referência, em que o autor não utiliza a palavra inclusão, mas a palavra vinculação, há o pressuposto da existência anterior ao surgimento do Estado em relação ao cidadão, ou seja, pela lógica, as condições sociais determinadas ao cidadão estão todas postas anteriormente a sua existência. Sendo possível deduzir também, que a sociedade politicamente organizada, entendida como Estado, seria pressupostamente anterior ao homem. Por essa razão torna-se fundamental a reflexão sobre a questão ontológica⁵ em que o homem deva ser reconhecido por sua humanidade e inerência política. Ou seja, como ser genérico deve ser educado para a participação na política e por sua condição singular de liberdade deve ter sua formação humana garantida por meio de uma educação não burguesa. Portanto, os conteúdos de formação humana para a cidadania não devem ser retirados, sob nenhuma alegação. Sobretudo, por uma desculpa esfarrapada de que o Ensino Médio deva melhorar os resultados na avaliação no que se refere às competências e habilidades voltadas para o mercado. Ou seja, o que queremos dizer

4 DALARI, Pedro. **Ser cidadão**. SP: Lua Nova, vol 1, p. 61- 64, jul / set, 1984.

5 A propósito da atual medida provisória do Ensino Médio do governo Michel Temer apresentada para votação pelo Congresso Nacional.

é que tais argumentos não servem de “justificativa” para suprimir os conteúdos de formação humana e da cidadania.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre os diferentes significados de cidadania revela a multiplicidade em que os indivíduos estão submetidos nas relações, distinções e exclusões sociais. E a dimensão ontológica com a imposição da referida Medida provisória é desrespeitada pelo Executivo Federal que numa só canetada, tem se colocado como legislador, passando o “trator” por cima do enorme trabalho de discussões anteriores em que estiveram envolvidos diversos setores representativos da sociedade. Por meio de uma Medida Provisória pretende-se interferir no currículo das escolas a partir do seguinte argumento: “Os jovens poderão escolher o currículo mais adaptado às suas vocações. Serão oferecidas opções curriculares e não mais imposições”⁶.

Uma recente pesquisa da UNICEF sobre a “Exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil”⁶ mostrou que as razões da evasão dos estudantes não é uma questão de conteúdos, mas a violência dentro das escolas e a infraestrutura vista como inadequada. Diante disso ao perguntarmos o que está por trás da imposição dessa medida, a nossa hipótese é que há a imposição do caráter liberal, somando-se à defesa de uma concepção de formação voltada para o trabalho, atendendo assim aos anseios do capital e ao mesmo tempo suprimindo a formação crítica com a retirada da obrigatoriedade das disciplinas como filosofia e sociologia. A confirmação dessa hipótese indica o retrocesso a uma tendência que era presente no governo Fernando Henrique Cardoso, quando o Exame Nacional de Cursos era aplicado para avaliar os cursos de graduação e que se revelou absolutamente instrumental no predomínio numa ordem de 90 a 95% dos itens de provas cujos conhecimentos exigidos aos estudantes eram técnico-profissionais em detrimento dos conhecimentos críticos para a cidadania (CARVALHO, 2001). A hipótese mais evidente é que a atual Medida Provisória para o Ensino Médio tem essa mesma

6 Este estudo se propõe a apresentar os resultados da pesquisa intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, realizada pela equipe 1 do Observatório da Juventude da UFMG, em parceria com a UNICEF e MEC / Secretaria de Educação Básica. Tal investigação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com jovens de 15 a 17 anos, já excluídos ou em processo de exclusão do ensino médio público em duas fases. Na primeira fase da investigação, realizada no período de outubro a dezembro de 2012 foram contempladas as cidades de Belo Horizonte (MG) e Brasília (DF). Já a segunda, realizada no período de maio a novembro de 2013, contemplou as cidades de Belém (PA); Fortaleza (CE); São Paulo (SP) e Santana do Riacho (MG). disponível em <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/> acesso 25 mai 2016.

natureza, sendo nítido o desrespeito ao que foi consensualmente conquistado nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE) em vigência.

Não resta dúvida que uma vez aprovada pelo Congresso Nacional o que essa MP pretende é despolitizar os estudantes e atender às insurgências do capital por uma instrumentalização para o trabalho. Embora, como vimos anteriormente, a formação humana em vista dos significados mais amplos de cidadania tenha maior necessidade e importância, em resposta à pergunta “que cidadão quer formar o Governo Temer com a atual imposição da MP para o Ensino Médio?” O que podemos depreender é que de fato o cidadão que se quer formar é aquele que seja obediente na esfera do setor considerado produtivo, atendendo assim, aos anseios do capital de neutralizar uma concepção de formação crítica com a retirada da obrigatoriedade das disciplinas como filosofia e sociologia.

REFERENCIAS

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. SP: Ática, 1998.

CARVALHO, Erivanio da Silva. **Comissões próprias de avaliação**: por uma avaliação a serviço da aprendizagem. Berlin: Schaltungsdienst Lange o.H.G., 2015.

_____, **A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos**. SP, Campinas, Revista RAIES, 2001.

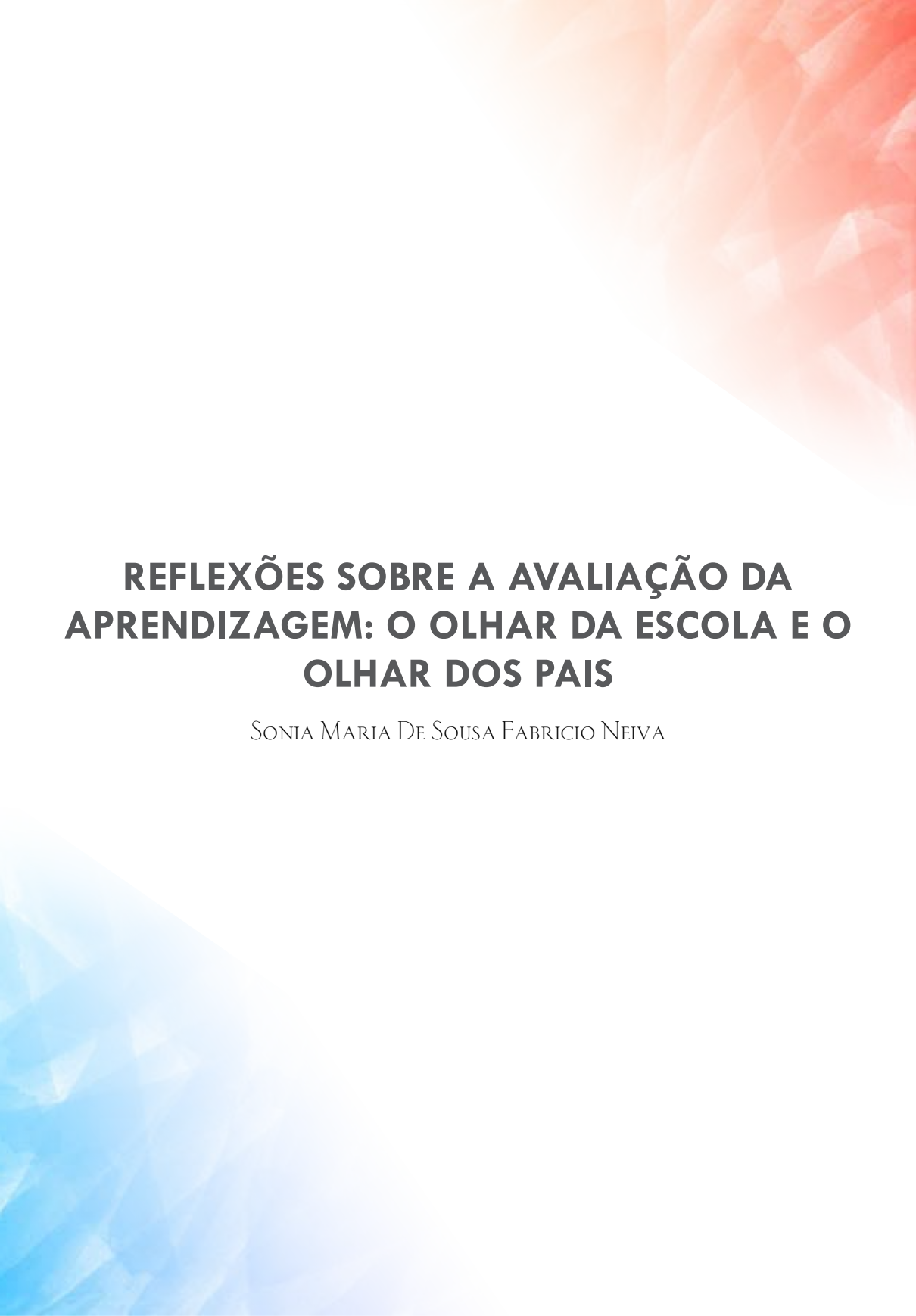
DALARI, Pedro. **Ser cidadão**. SP: Lua Nova, vol 1, p. 61- 64, jul / set, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. RJ: Paz e Terra, p. 120, 1979.

MARSHAL, T.H. **Cidadania e Classe Social**. Brasília: Senado Federal, CEE, Ministério da Ciência e tecnologia, p. 21, 2002.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia da Educação**. SP: Atual, p. 110-120, 1997.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. disponível em < http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf> acesso em setembro 2016.



REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DA ESCOLA E O OLHAR DOS PAIS

SONIA MARIA DE SOUSA FABRICIO NEIVA

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DA ESCOLA E O OLHAR DOS PAIS ¹

Sonia Maria de Sousa Fabricio Neiva

Professora Doutora em Educação: Currículo. Professor Adjunto do curso de Pedagogia

Universidade Federal do Tocantins(UFT) Campus Universitário de Arraias- neiva@uft.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta a avaliação pela lógica das instituições escolares que possuem uma proposição e orientação legal com os resultados de um estudo qualitativo sobre Avaliação da aprendizagem escolar na lógica dos pais de alunos do município de Arraias- TO. Verifica a leitura dos pais acerca do papel da escola no processo de aprendizagem dos filhos. O aporte metodológico se sustentou em dados do grupo focal que teve como amostra dez sujeitos: mães de alunos. Subsidiaram o estudo: D'Ávila (1998), Demo (1999), Perrenoud (1995,1999), Portes(1998) Villas Boas(1993). Os resultados revelaram que os pais avaliam o trabalho realizado pela escola. Reconhecem seu papel social e à sua maneira, identificam o que a escola faz e o que precisa ser melhorado. Apontam a avaliação da aprendizagem como um indicador de melhoria da qualidade de vida para os filhos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Relação família-escola.

Introdução

Discutir sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida no Ensino Fundamental exige diferentes olhares no interior da escola, de acordo com os objetivos de seus interlocutores, pois a avaliação constitui-se num ato político, pode ser um exercício autoritário ou uma construção dialógica pautada no princípio da participação coletiva dos segmentos envolvidos. Bernstein (1982) alerta que a escola apresenta sua estrutura e proposta de trabalho à família sem, contudo relacioná-lo a realidade da criança. Desse modo ela insinua que pais e crianças devem abandonar a vida que tem sentidos, significados assim que cruzam a porta da escola.

Nesse sentido foi pensado sobre a realidade escolar que a Universidade Federal do Tocantins atua, e no bojo das relações emergiu a necessidade de pesquisar sobre a percepção dos pais sobre a forma como seus filhos são avaliados. As observações do cotidiano da escola, os discursos proferidos por alguns gestores e professores em dias de estágios de nossos alunos, e em algumas reuniões que tivemos oportunidade de participar denunciavam que nessa problemática haveria questões a serem investigadas. Conhecer o contexto social e histórico em que os alunos vivem junto à família é o primeiro passo para adoção de práticas educativas mais democráticas.

Revisão de Literatura

1 Esse trabalho é resultado da primeira versão do Projeto de Extensão: Avaliação sob a ótica dos pais.

A escola

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) aponta o compromisso do Estado e da família no processo educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca a importância dos processos formativos desenvolvidos na vida familiar entre outros. A legislação enfatiza a necessidade da cooperação entre família e escola como mecanismo de aprendizagem dos alunos. A efetiva articulação entre pais e escola e a avaliação destes em relação à instituição poderá provocar alterações significativas nos sistemas escolares.

A educação e por consequência a escola na contemporaneidade está envolta numa complexa teia de significados e contradições. Observa-se que do ponto de vista teórico e prático, a escola deve optar entre oferecer esperanças aos alunos, possibilitando a eles acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ou então, deixá-los na ignorância e excluídos do processo cultural, social, político, etc.

Considerando a escola pública popular como sendo a que atende os setores populares, resta-nos como opção pensar que ela oportuniza a escolarização formal, que possui algum valor objetivo para os setores populares, no contexto político e econômico como o que vivemos.

Embora reconheçamos que a escola tenha nascido com o intuito de imprimir a igualdade, sua ação demonstra que ela opera a seletividade, a classificação e a exclusão gerando o fracasso escolar, especificamente das crianças oriundas de camadas populares. Razão pela qual pensar a avaliação na atual conjuntura é pensá-la no âmago das contradições do sistema educativo. “Se a escola tem de responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos” (PARO 2007, p.13).

Os pais

Em relação às pesquisas sobre a relação escola/família que tem como objeto de estudo as camadas populares destacamos (D’Avila, 1988; De Queiróz, 1995; Dubet & Martucelli, 1996; Lahire, 1994,1997; Laurens, 1992; Portes, 1998; Viana, 1998; entre outras). Os referidos autores enfatizam que o trabalho pedagógico desenvolvido além de complexo não segue tampouco obedece a modelos. Em razão dessa situação a compreensão dos fundamentos desse trabalho é difícil, uma vez que não se pode generalizá-lo.

Gusmão (1997) e D’Avila (1998) indicam que a escolaridade é vista em família de

classes populares, como fator de melhoria das condições de vida para os descendentes o que os leva a investir na escolaridade dos filhos.

Conforme Demo (1999, p.19-20) “a nenhuma mãe simples da comunidade ocorreria à ideia estranha de que, para educar seus filhos, teria primeiro que estudar educação. Sabe educar por outros caminhos: pela convivência histórica pela identidade de princípios sociais que norteiam a vida do grupo, pelo bom senso”. Esse posicionamento nos leva a refletir sobre as formas de avaliação executadas pela escola, e também nos posiciona rumo à discussão da avaliação informal que pode estar sendo feita pelos pais. A opinião dos pais acerca do processo de escolarização dos filhos realizado na escola precisa ser discutida.

Leitura e análise dos dados

A pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual Apoenan de Abreu Teixeira localizada em Arraias estado do Tocantins, que atende alunos do Ensino Fundamental. Foi realizado grupo focal com dez mães² de alunos em abril de 2012. Para preservar a identidade delas, utilizamos a letra M seguida de número.

Em relação às atividades realizadas pelos filhos as mães apontaram que observam o caderno do filho, verificam se tem dever, telefonam para a professora. Dessa forma avaliam se o filho está aprendendo ou não. A maioria respondeu que vem quando são chamadas para as reuniões outras tem o costume de vir à escola. M2 acrescentou a sua resposta o seguinte: “*Eu venho no natal, venho na palestra da professora dos alunos ai no teatro dos meninos para ver como é que esta se este bom, ruim, médio*”. Essa resposta particularmente nos chamou atenção, pois reforça o entendimento de avaliação de resultado, ou seja, ao final do ano os pais vão à escola para saber se os alunos foram aprovados ou não. Talvez a escola ainda não tenha encontrado uma forma de mostrar como é a organização do trabalho escolar nos dias atuais.

Há o reconhecimento de os pais serem responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem dos filhos. “*não só a professora é obrigada. A gente que é mãe é obrigada acompanhar para ajudar nas tarefas. Os meninos... talvez não tenham medo das professoras, mas com a presença das mães, já é uma ajuda*” (M4).

Segundo as mães a escola convida para as reuniões e elas comparecem. Em rela-

2 Destacamos que compareceram dez mães e nenhum pai; corroborando com o entendimento de a mãe ser a responsável pela educação dos filhos.

ção ao que acontece as mães explicaram que respondem ao que a escola pergunta durante a reunião, o que nos permite inferir que acontece uma avaliação informal, pois não localizamos registro de avaliações feitas pelas mães, no entanto elas nos comunicaram que sugerem temas para reuniões e respondem as perguntas.

Em relação à contribuição que a participação às reuniões educacionais traz para o filho, elas sintetizaram a resposta em três palavras: educação, aprendizado e organização. Nossas consideramos acerca dessa síntese é que ela indica a visão do modo como a função social da educação se manifesta na sociedade. Pois acreditam que é dessa forma que os filhos deverão agir nessa sociedade.

As mães apresentaram dificuldade para responder se o professor explica como ele avalia o aprendizado do filho. Em sua maioria, manifestaram que não entendem; que até sabem ler, mas não compreendem o que escola faz. As orientações feitas nas reuniões são acatadas, pois os professores sabem o que fazer. Quando não compreendem perguntam aos filhos e pelas explicações tentam ajudar. As respostas mostram que a falta de escolarização não impede as mães de ajudar os filhos. Elas afirmaram o que Perrenoud (1999) discute sobre o “go-between”, ou seja os filhos realizam a ponte entre família e escola, eles levam informações acerca do que acontece em sala de aula para casa. E por sua vez retornam para a sala de aula o que acontece em casa. Revela ainda que a escola não apresenta aos pais a proposta de trabalho da forma que eles possam entender. Essa atitude aponta que a própria escola acentua o hiato entre o conhecimento da realidade dos alunos. Elas se sentem seguras ao saber que a escola preocupa com seus filhos.

Sobre como avaliam se o filho está aprendendo ou não, as mães apontam o modo como avaliam o trabalho da escola. Segundo elas isso ocorre através da observação das tarefas de casa; na leitura, quando coloca os alunos para fazer o dever de casa, olhando os cadernos.

Questionamos as mães sobre quais são os conhecimentos elas podem propiciar aos filhos, elas foram unânimes em afirmar que: educação, respeito, carinho, amor é tarefa da família. O diferencial entre o que os pais ensinam e o que a escola ensina está na postura, aprendem a tratar as pessoas, a conviver em grupo e tem o professor para ensinar que é preparado para isso. Sobre as necessidades para melhoria do processo de aprendizagem da escola elas disseram: a) uma sala de computação para as crianças aprenderem a utilizar o computador; b) uma quadra de bola dentro da

escola e coberta; c) uma horta grande para as crianças aprenderem a plantar e melhorar o lanche; d) espaço para biblioteca porque os alunos tem que caminhar até o centro da cidade para fazer pesquisa na biblioteca no centro da cidade. Todas as mães afirmaram que a escola faz muita diferença na vida dos filhos.

Talvez, a escola ainda não tenha encontrado uma forma de mostrar, como é a organização do trabalho escolar nos dias atuais e possivelmente realiza um trabalho atrelado à mesma concepção dos pais, conforme discute Perrenoud (1999). As respostas revelam que a escola não apresenta aos pais a proposta de trabalho da forma que eles possam entender.

Considerações Finais:

A participação da família na escola é uma importante conquista que ainda não foi bem assimilada pelos sujeitos envolvidos. Geralmente existe um receio dos pais e dos professores nessa aproximação, estes últimos ingenuamente entendem que abrir espaço para os primeiros pode representar perda de poder. Uma das possíveis razões pode ser a falta de delimitação precisa das funções educativas da escola e da família. A abertura da escola à comunidade e aos pais relaciona-se à emergência da gestão democrática nos sistemas escolares. Os resultados desse estudo apontam inquietudes relacionadas à qualidade do trabalho pedagógico realizado pela escola. As mães entendem a avaliação como nota e certificação, contudo percebeu-se que as mães compreendem a avaliação que a instituição faz, visto que nas respostas existem aspectos técnicos, éticos, estéticos pedagógicos, sociais.

Referências

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S et al. **Sociologia da Educação II** -A construção social das práticas educativas. Lisboa. Livros Horizonte, 1982. p.19-31.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.

BRASIL, Constituição da República Federal. 1988.

D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. In: **Educação & Sociedade**, 62. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1998. Ano XIX, p.31-63.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6.ed.Campinas,São Paulo: Autores Associados,1999.

DE QUEIROZ, Jean Manuel. **L'école et ses sociologies**.Paris,Nathan,1995.

DUBET, François & MARTUCELLI, Danilo. **Les parentes et'école**: classes populares et classes moyennes. Lien social et politiques-RIAC,n.35,p.109-121.1996.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas,SP: Papirus,1995.

GUSMÃO, N. M. M. Infância e escola em famílias negras de São Paulo. In: **CEDES, 42: Família, escola e sociedade**. Campinas: CEDES / UNICAMP, 1997. p. 53-74.

LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: Les formes populares de la "réussite" à l'école élémentaire. In: VINCENT, Guy(org). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**. Lyon, PUL,p.61-64,1994.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios**: as razões do improvável. São Paulo. Ática.1997.

LAURENS, Jean Paul. **1 sur 500**: La reussite scolaire en milieu populaire. Toulouse, Presses Universitaires du Miral.259p. 1992.

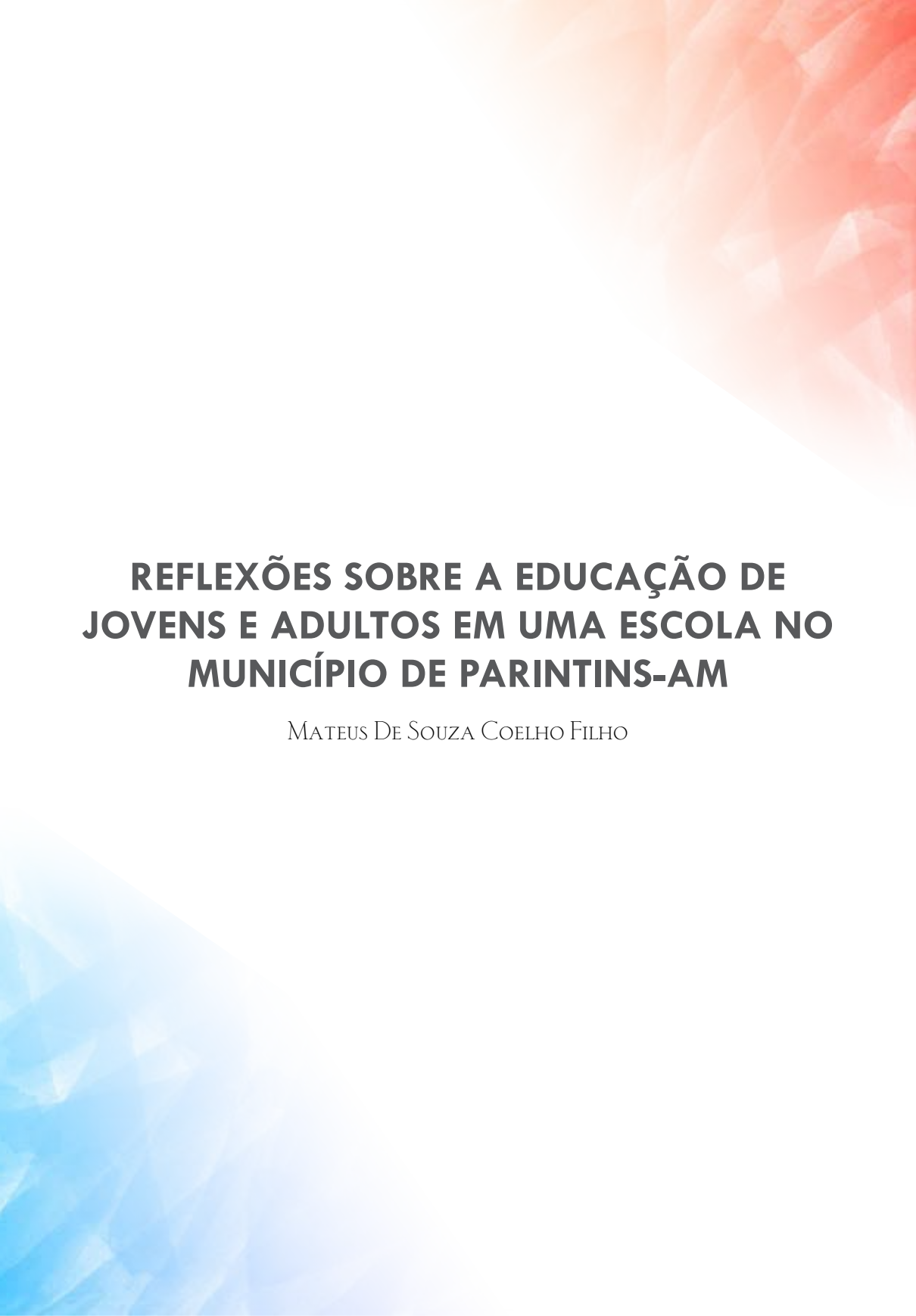
PARO, Vítor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo. 3ed.Xamã,2007.

PORTES, Écio Antônio. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida& SOARES, Magda (orgs). **Universidade, cultura e conhecimento**: a educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, p 251-277.1998.

SOBIERAJSKI, Maria Stella. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau**. Campinas, SP, 1992. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP.

VIANA, Maria J.B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, MG,1998, 302p.Tese(Doutorado em Educação) Faculdade de Educação,UFMG.

VILLAS BOAS, Benigna Maria F. **As práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico**. Campinas, SP, 1993. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP.



REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

MATEUS DE SOUZA COELHO FILHO

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

Autora: Carla Adriana Yoshii Santarém de Souza; Orientador: Prof. MSc: Mateus de Souza Coelho Filho

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. carlayoshii@outlook.com; mcoelho426@gmail.com

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se encontra consolidada na realidade educacional brasileira, entretanto sofre, de certa forma, um descaso na medida em que deixa de receber investimentos adequados, e de ser vista como parte importante dentro da sociedade escolar democrática. Estudar na EJA além de ser um desafio, significa visualizar possibilidades de recomeçar projetos pessoais e profissionais, os quais através da educação escolar se tornarão realidades. Buscou compreender o processo de ensino dos educandos da modalidade EJA em uma escola na cidade de Parintins-Am. Observando o cotidiano escolar dos sujeitos constatou-se que os mesmos sentem-se motivados mediante a proposta pedagógica da escola. A Educação de Jovens e Adultos é vista como expectativa e possibilidades para esses sujeitos que se sentem a margem da sociedade, possibilidades que farão com que busquem cada vez mais conhecimentos por acreditarem em uma educação libertadora e igualitária.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Desafios. Possibilidades. Expectativas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se encontra consolidada na realidade educacional brasileira, haja vista que o crescimento educacional no Brasil tem ocorrido de forma significativa, entretanto, sofre, de certa forma, um descaso na medida em que deixa de receber investimentos adequados e de ser vista como parte importante dentro da sociedade escolar democrática. Estudar na EJA além de ser um desafio, significa visualizar possibilidades de recomeçar projetos pessoais e profissionais, os quais através da educação escolar se tornarão realidade. Esta pesquisa teve como objetivos compreender como acontece o processo educativo dos educandos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do Município de Parintins-Am, investigar como acontece o cotidiano formativo, analisar as dificuldades encontradas no processo de formação, e descrever que expectativas e possibilidades os educandos tem do processo educativo do qual são sujeitos.

A pesquisa se deu através de inquietações pessoais que emergiram na disciplina Educação de Jovens e Adultos estudada no curso de Pedagogia, a qual possibilitou buscar a compreensão de como acontece o processo formativo dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios, a experiências e os problemas que enfrentam na caminhada de seu processo de formação, e com isso almejar possibilidades que o estudo na modalidade poderá significar em suas vidas.

O contexto da pesquisa foi a Escola São José Operário localizado no bairro que possui o mesmo nome da escola, prédio construído pela Diocese de Parintins-Am, é legalmente mantida e administrada pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC-AM. Teve como sujeitos os educandos da referida instituição com idades entre 18 e 60 anos do turno noturno. O percurso investigativo foi auxiliado pelo enfoque qualitativo. Amparado pela fenomenologia. Teve como técnicas de coleta de dados a observação e o questionário aberto. Foi realizado o levantamento bibliográfico embasando-se em teóricos como Freire (2011), Alarcão (2011), Gadotti (2010), Capucho (2012) entre outros que foram importantes para a sustentação desta pesquisa.

Constatou-se que os educandos enfrentam desafios à medida que sofrem discriminação ao longo de suas vidas, buscam na educação escolar uma maneira de serem vistos, aceitos e respeitados pela sociedade. Educação esta, de suma importância na formação dos investigados, visto que possibilitará expectativas pessoais e profissionais, bem como conhecimentos que poderão inseri-los no mercado de trabalho e no mundo contemporâneo. As dificuldades e os desafios existem por estarem muito tempo fora da sala de aula, mas são os problemas pessoais que mais prejudicam seu processo formativo, entretanto, mesmo depois de um longo dia trabalhando encontram forças e animo para irem à escola, tais dificuldades não são vistas como forma de impedimento e sim como mais um obstáculo a ser vencido, procuram nos estudos a melhor forma para mudarem de vida, e assim alcançarem seus objetivos, tendo possibilidades futuras de ingressar em uma faculdade e chegarem ao final da jornada como vencedores.

Andragogia: a arte de ensinar o adulto

A Andragogia relaciona-se com a compreensão do universo dos adultos seres possuidores de conhecimentos próprios, porém necessitam de uma forma específica em sua formação que acompanhe as novas tendências no que se refere à educação escolar, a educação se inscreve num processo temporal contínuo: nunca se termina de aprender, porque sempre se tem necessidade de atualizar os conhecimentos para continuar sendo operacional num mundo em mutação (BROUGÈRE, 2012, p. 34-35).

O contexto andragógico busca promover o aprendizado através da experiência, devendo fazer sentido com seu cotidiano “a construção do conhecimento deve considerar a bagagem sociocultural do aluno, a partir das referências da realidade em que ele está inserido” (VOGT, 2007, p, 32). O ser adulto não pode ser tratado como criança ou um adolescente adentrando no caminho da vida escolar. Ao se depararem com as mudanças ocorridas em decorrência das transformações que o mundo sofre, acabam por se frustrarem mediante a incapacidade de ler sobre um determinado assunto, com isso aprendem na medida em que estabelecem vínculos com situações por eles conhecidas como trabalho, lazer entre outras que fazem parte do seu cotidiano informal. Em seus princípios a Andragogia encontra-se caracterizada segundo Coelho (2012) na necessidade de aprender, no autoconceito do aprendiz, o papel das experiências, prontidão para aprender, orientação para aprendizagem e motivação. O ser adulto tem a necessidade em procurar saber o “por que” em conhecer determinado assunto antes de aprendê-lo, e qual a importância que esse saber fará em sua vida. São pessoas de personalidade, responsáveis e capazes de tomar suas próprias decisões. Suas experiências são à base de seu aprendizado.

O cotidiano escolar dos educandos da EJA

A escola no contexto em que se encontra inserida tem por finalidade ensinar, orientar, instruir não somente para o mercado de trabalho, mas para uma visão que vai muito além das quatro paredes da sala de aula, e para isso o papel do educador é de suma importância. Ouvir as experiências, as alegrias e os sofrimentos do cotidiano desses educandos que sofrem discriminação por não ter concluído sua escolaridade em tempo regular é de suma importância, nessa perspectiva os educadores são vistos como conselheiro, um amigo que apoia, e incentivam os educandos a

prossegurem com seus estudos, fato ratificado no relato do (educando A) “*nossos professores são muito bons, temos professores bem atenciosos e que nos transmite conhecimento, confiança e nos incentiva a continuar com nossos estudos, nos ouve e nos ajuda*”, com esse sentimento o estudo deixa de ser um aprendizado corriqueiro, nostálgico, vazio e passa a ser um aprendizado valorizado, compreendido, nessa conjuntura Freire (1996, p. 92) nos diz que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador dos espaços pedagógicos”.

Para modificar sua realidade esses sujeitos vão à busca sempre do novo, os desafios são frequentes, mas a força de ir além do horizonte faz com que lutem incansavelmente e a labuta do trabalho exaustivo do dia não é motivo para desistência, mas é em sala de aula que buscam coragem para prosseguir com sentimento de solidariedade com o próximo os educandos conseguem aprender de forma conjunta, pois cada um possui uma maneira especial de conhecimento e de aprender, “a aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar nossos recursos para nele agirmos” (ALARCÃO, 2011, p. 28) com esse pensamento o conhecimento compartilhado cria força e se torna mais prazeroso.

Desafios e dificuldades na Educação de Jovens e Adultos

Considerando os desafios e as dificuldades que os educandos da EJA enfrentam em seu processo de formação, o cotidiano desses sujeitos está carregado de responsabilidade com a família, trabalho e acima de tudo buscam forças para prossegurem com seus objetivos como relata o (educando B) “*enfrento muitos problemas e dificuldades como cansaço de um dia inteiro de trabalho, as vezes não tenho tempo de fazer as atividades que os professores passam para casa, mas eu do um jeito e tudo se resolve*”. A força de vontade, a coragem e ajuda dos colegas fazem com que o cansaço do dia se transforme em energia para seguirem adiante com seus estudos.

Suas dificuldades encontram-se muita das vezes no tempo curto que cada educador possui para ensiná-los como ressalva o (educando C) “*minha maior dificuldade é conseguir assimilar as informações passada pelos professores pelo*

curto tempo que cada um tem para nos ensinar cada matéria, pois não aprendemos tudo em dois o que são passados em três anos no ensino regular”, por serem pessoas em busca de conhecimentos esses jovens e adultos anseiam por vivenciar mais uma sala de aula e o tempo acaba sendo um fator de descontentamento por estarem há muitos anos fora da sala de aula, contudo que ao retornarem e com o entusiasmo do educador acabam por descobrir outro mundo além do seu.

Os desafios da EJA exigem um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do alfabetizado, em sala de aula, uma vez que um dos fatores que dificultam a aprendizagem encontra-se no fato do alfabetizando iniciar ou recomeçar a escolarização na fase adulta (SOEK, 2009, p. 22).

Tais dificuldades muitas vezes impostas por quem mais deveria apoiar que é o cônjuge, o qual se desentende com a esposa por sair de casa à noite, há os filhos que adoecem, ou até mesmo o próprio educando encontra-se enfermo, são muitas as dificuldades na jornada educativa desses sujeitos que ao invés de fraquejarem, encontram animo e força de vontade para prosseguirem, seus estudos.

Possibilidades e expectativas na EJA

A educação é tida como um alicerce para esses indivíduos darem novo sentido à vida que foi tão injusta e sacrificante diante dessas pessoas que muito fizeram por essa transformação e que pouco benefício obteve. Hoje sentem a injustiça estampada quando uma janela se fecha diante de uma proposta de emprego tendo como principal requisito a escolaridade.

Podemos considerar que o mundo atravessa uma situação de mudanças com paralelismo em outras situações históricas em que, pelo seu efeito transformador, sobressai a revolução industrial. Porém, o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outro para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um acesso [...] (ALARCÃO, 2011, p. 18).

Nessa concepção visionária de transformações onde a busca por melhorias trava uma disputa com as injustiças sociais trazidas apriori e em tempos primórdios, tal consequência é ratificada pelas classes subalternas da sociedade. Esse mesmo excluído vão em busca de novas oportunidades e possibilidades advindas da

educação e a Educação de Jovens e Adultos possibilitou a retomada dos estudos desses sujeitos excluídos da sociedade, como ressalta o (educando D) “*eu vejo a EJA como um estudo pra jovens e adultos que ficaram muito tempo fora da sala de aula, além de ser um estudo acelerado e uma oportunidade pra jovens e adultos continuarem os estudos e quem sabe ate uma faculdade*”, analisou nessa fala que são jovens e adultos que por alguma razão deixaram a escola, trilharam por outros caminhos, podemos observar o anseio para conseguirem alcançar um objetivo, buscando ressignificar seus projetos de vida, dando assim um novo direcionamento para sua vida. “A identidade da EJA, em uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações” (CAPUCHU, 2012, p. 75), o educando busca seu lugar de direito na sociedade meramente conquistado com esforço a luta pela igualdade social.

A Educação de Jovens e Adultos vem aprimorar aos educandos sua identidade, trazendo possibilidades que se constituam em uma visão democrática e social, o (educando E) diz “*vejo a EJA como que um resgate de um problema que eu ainda enfrento como trabalhador, espero prosseguir para conseguir entra na história da sociedade brasileira*”, por mais que sejam sujeitos trabalhadores e pertencentes à sociedade civil, não se sentem engajados à mesma, o aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações (CAPUCHO, 2011, p. 28), porém, não são esses os sujeitos que devem algo a sociedade, mas a sociedade que lhes deve muito, “a sociedade brasileira não apresentou os avanços necessários para romper com a lógica da negação dos direitos educativos a jovens e adultos (as)” (CAPUCHO, 2011, p. 25), deixando assim uma dívida social à esses cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que as dificuldades existem, a preocupação de não ter com quem deixar os filhos, o cansaço de um dia inteiro de labuta, os filhos que adoecem e até o próprio educando fica enfermo, são fatores que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos.

A retomada aos estudos vem ser um dos maiores desafios desses educandos, são pessoas sociais que possuem uma responsabilidade com trabalho, família e

ainda assim encontram forças para estarem em sala de aula, por ser um público diversificado em idades, há aqueles que se encontram por mais tempo fora da escola, aí entram um grande problema é o de não conseguir acompanhar a turma, no entanto, possuem uma vasta experiência de mundo e devem compreender que todos conseguem aprender, todos a seu modo e seu tempo. A EJA é uma modalidade que possibilita a retomada dos estudos que respeita os seus tempos históricos e pedagógicos. Voltar ao convívio escolar é galgar o novo, ter a expectativa de liberdade de alcançar os objetivos propostos para si mesmo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questão da nossa época; v. 8).

BROUGÈRE, Gilles, ULMANN, A. Lise (orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: 2012. (Coleção formação de professores).

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v. 3).

COELHO, Maria José. **Princípios da andragogia como ferramenta para a criação de um ambiente transformador nas organizações**. Disponível em www.sbgc.org.br. Acessado em 20/04/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

SOEK, Ana Maria. et al. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

VOGT, Maria Saleti Lock. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. Brasília, DF, 2007. Disponível em www.openthesis.org. Acessado em 03/03/2016.



REFLEXÕES EM FACE DE FORMAÇÃO: UMA PRÁTICA NA DOCENCIA SUPERIOR

SANDRA DO SOCORRO DE MIRANDA NEVES

REFLEXÕES EM FACE DE FORMAÇÃO: UMA PRÁTICA NA DOCENCIA SUPERIOR

Sandra do Socorro de Miranda Neves¹

Mestre

Universidade do Estado do Pará - UEPA

sandrasmneves@yahoo.com.br

José Cláudio da Silva Soares²

Especialista

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Klau-

ddio2@gmail.com.br

Resumo: O artigo apresenta reflexões qualitativas do estágio curricular a partir de uma experiência realizada na formação inicial em Matemática. Os conteúdos matemáticos trabalhados são do Ensino Fundamental. Tive como sujeitos estagiários professores concluintes. Compreendo que um estágio curricular fundamentado, estruturado e orientado, configura-se um momento ímpar curricular facilitador para o exercício da docência. Em seguida, fizemos discussões e reflexões sobre os temas escolhidos e problematizamos a formação docente no estágio supervisionado. As interpretações distintas encontrados na literatura existente corrobora que o estágio curricular é oportuno, permeado de reflexões, no qual podemos reconstruir, objetivando a re-transformação tanto na academia como no exercício da profissão. Após, pude identificar aspectos positivos e negativos sobre a formação prática e, que se destina a construção de novos conhecimentos. E, finalmente propus novas perspectivas para a orientação, acompanhamento e realização do estágio curricular, centrada na importância da formação prática dos futuros professores.

Palavras-Chave: Educação Matemática. Formação docente. Estágio Curricular

Considerações iniciais

Neste artigo em construção, volto-me para a formação inicial com um olhar diferente a disciplina de prática/estágio supervisionado, a qual sou professora atuante. No meu percurso docente durante mais de duas décadas, percebi/o que alguns discursos trazem embutido certo saudosismo de um ensino muito frequente nos cursos de Licenciatura em Matemática, que caracterizava o professor como o detentor do conhecimento e que na sociedade contemporânea não há mais espaço para este perfil de profissional.

É possível que este avanço seja resultado de quebra de paradigmas, pois atualmente o currículo das licenciaturas clama pela construção de um ensino de mais qualidade e que as relações nos contextos educativos sejam mais humanizadas. No entanto, ainda é verbalizada a dificuldade encontrada em estabelecer entendimento mais profundo das transformações que a sociedade vem sofrendo e dos processos de formação dos docentes. Nesse contexto, nota-se ainda que, muitas políticas públicas implantadas que desconsideram o ser professor, fazer e saber

ser professor em consonância com as transformações sociais.

É uma pesquisa narrativa, por meio da qual busco compreender relações entre reflexão epistemológica e formação docente. A partir desse pressuposto foi estimulado nos futuros professores um pouco de *dês*-alienação de si, solicitando que produzissem narrativas, nas quais relatassem suas perspectivas em relação ao estágio. Além das narrativas, também foram utilizados como fonte de investigação as transcrições dos encontros semanais na sala de aula, um encontro chamado “o momento de reflexão” e um questionário. O primeiro ponto para ser refletivo foi **que tipo de reflexão emerge da introdução de discussões de caráter epistemológico na formação docente?**

A construção de narrativas de formação é um valioso instrumento para as pesquisas de abordagem biográficas que investigam situações educativas, porque permitem “uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural” (JOSSO,2004,p.39). Participaram desta investigação doze estagiários de uma turma de Licenciatura em Matemática.

A análise do conjunto de materiais produzidos sinaliza que a ação recursiva de narrativas, estimuladas a partir das discussões sobre a importância do uso da pesquisa na formação inicial, desencadearam nos participantes problematizações de suas futuras ações docentes. Isso implicou em repensar a natureza e a procedência dos conhecimentos apreendidos na academia e que será validado nas escolas.

A via....

Reconheço que há carência de pesquisa na formação docente nos campi da interiorização das Instituições Superiores, assim como compreendo que o estágio é um campo de produção de conhecimento, o que significa conferir que há epistemologia de forma que supere a forma tradicional reducionista a atividade instrumental. Nessa perspectiva, o estágio curricular possibilita desenvolver atividades também com pesquisa. É importante ressaltar que, o estágio significa nos curso de formação a prática em contraposição a teoria.

Comumente, escuto e presencio dos futuros professores fazerem referência a essa disciplina como a parte teórica da licenciatura em matemática e, que após concluírem a disciplina a prática será adquirida no exercício da profissão. É quase que normal para os futuros professores afirmarem que *na prática a teoria é outra*. A partir dessas narrativas, podemos pensar que além da ausência da pesquisa há dicotomia entre a teoria e a prática.

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2001, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada

nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho. Para ela, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002) .

Na verdade, reconheço que esses pensamentos são recorrentes em relação ao estágio, em função da disposição das disciplinas durante o curso, que normalmente acontecem isoladas umas das outras, sem que os discentes possam fazer qualquer relação pelo desconhecimento do motivo que as mesmas estão no currículo da licenciatura em matemática. Da forma que os futuros professores agem com relação às disciplinas é que estão no desenho curricular e devem ser cumpridas e sem qualquer tipo de questionamento buscam a aprovação, muitas vezes pensando que a maioria dessas disciplinas são desvinculadas de seus interesses e não fazem questionamento sobre a qualidade do conhecimento produzido acadêmico e sua aplicação na docência.

As dificuldades ora apontadas, são discutidas por estudiosos em congressos, conferências nacionais e/ou internacionais que assinalam pela ausência de uma tradição no campo da educação. Se numa educação disciplinar essas dificuldades geram debates, creio que se torna ainda maior a discussão quando se busca pensar em partes, o pensamento educacional e a construção epistemológica das disciplinas que contemplam o sistema educativo do país. Exponho que, pensar em educação é um exercício complexo, se pensa nas diversas matrizes que iniciam tanto nas salas de aula como estudantes de graduação até como professores atuantes de suas práticas. Pensar em educação é uma tarefa engenhosa, pois se trata de uma teia complexa que se modifica a todo instante num sistema educativo sagaz a mudança. Entretanto, percebo que na formação docente há uma lentidão endêmica nas inovações educativas.

A partir desse contexto, é relevante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores. Sobremaneira, como facilitador da construção de vias para o desenvolvimento de suas práticas em matemática. Desta maneira, há estudos cuja ênfase dada ao estágio como o “eixo central nos cursos de formação de professores, permeados pela possibilidade de trazer aspectos imprescindíveis à edificação do ser profissional docente à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 29) .

Atualmente ser professora formadora, veio de uma trajetória construída com desafios, pois cada vez mais a prática docente é marcada por uma rápida obsolescência da informação, do saber e do conhecimento e, por muitas vezes fiz re-transformações irreversíveis na minha vida pessoal, social, econômica, intelectual, cultural, entre outras, mas que tornou minhas práticas docentes em ascendência e,

que é necessária a qualidade da minha formação e que considero um aspecto de considerável importância nos cursos de formação de professores em matemática.

Diante disso, minha visão com relação ao estágio é que este se constitui como um campo fértil de conhecimento que se produz na interação com o campo social que se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, próprias da profissão docente. Nessa perspectiva, o estágio curricular em matemática caracteriza um elemento que, incorporado às disciplinas, compõe o currículo do curso.

Nessa perspectiva, atualmente busco continuar meu percurso docente baseada nos princípios que a Universidade não seja apenas instituição de ensino, mas de pesquisa, extensão, reflexão e análise crítica. Sobremaneira, desenvolver o estágio com reflexão e que a pesquisa sejam fatores que impulsionem o pensar, a teorização do fazer analisando criticamente de forma que dê instrumentos de análise e reflexão crítica na ação de sua prática de ensino, isto é, um exercício diário de leituras e investigações contínuas.

Nessa direção, este artigo objetiva expor algumas reflexões sobre a importância e o papel do Estágio Curricular na formação inicial em matemática. A partir de questionamentos, discussões no desenvolvimento da disciplina de Prática I – Ensino Fundamental - em uma turma, no sétimo semestre, quando propus que fossem formados duplas de alunos e que discutissem entre eles e, em seguida fizessem exposição a turma sobre a importância do estágio na formação docente.

Essa discussão sobre esse modelo de formação esbarra muitas vezes na perspectiva tradicionalmente realizada nas instituições superiores. Ressalto que, com a concepção que a formação docente deve ser ampliada, considerando a diversidades culturais, o arcabouço de saberes trazido, sejam eles da experiência vivida, das disciplinas, dos currículos, das Ciências da Educação que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente (TARDIF,2002).

Em função do desenvolvimento da investigação, compreendi que os futuros professores participantes passaram a se preocupar com as características epistemológicas e pedagógicas nas atividades da prática de ensino em matemática, ao declararem que as atividades *me fizeram refletir sobre minha forma de ensinar matemática*.

Considerações finais

Procurei, neste artigo, identificar brevemente algumas reflexões sobre o exercício da minha docência superior na disciplina de estágio supervisionado. Essa e outras experiências no estágio são essenciais para a formação integral do futuro professor e do professor formador, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. À medida que nossos futuros professores são recebidos na universidade, os vejo que se depara com o conhecimento teórico-metodológico e que apresentam dificuldades em fazer a relação entre ambas. Sendo assim, admito que é preciso vivenciar momentos que oportunizem desvelar a criatividade, desenvoltura, independência entre outros

constructos pertinentes no exercício da docência.

Não obstante, estudos mostram que após 25anos da publicação do livro de Donald Shon ainda é recorrente as discussões sobre a “reflexão” na formação docente. Sou professora formadora atualmente é tenho a perspectiva de preparar professores reflexivos por meios de atividades intrínsecas a docência nesse caso me refiro também a disciplina de prática do ensino da matemática.

Nesse contexto, ressalto a importância dessa experiência pelo fato que mudei o ambiente para uma forma mais participativa, a qual os estagiários professores tiveram mais participação e se tornaram agentes de suas aprendizagens, oportunizando a superação de algumas de suas dificuldades. Nessa experiência, usei também a narrativa oral e escrita de forma que obtive um arsenal de dados, concepções e percepções emergentes das atividades, do trabalho em grupo, da mediação pela professora formadora, da aprendizagem significativa, da importância da socialização dos acontecimentos para que pudesse contribuir na construção de novos conhecimentos e, assim conquistarem mais autonomia.

REFERENCIAS

- JOSSO, Marie-Cristine. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, Paulo Gomes. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. 2001. 288p, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. – São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção docência em formação).
- SCHON, A. D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
COM CRIANÇAS DE 04 E 05 ANOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

PRISCILA DE SOUSA BARBOSA

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS DE 04 e 05 ANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL¹

Priscila de Sousa Barbosa

Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; *priscila.sousa.barbosa@hotmail.com*

Resumo: A educação infantil atualmente tem sido reestruturada a partir de políticas que propõem a obrigatoriedade do ensino a partir dos 04 anos levando os professores a revisar práticas de acordo com os princípios de educar e cuidar dispostos em Brasil (2010a). Mediante essa questão buscou-se refletir sobre algumas das práticas educativas exercidas por 06 professoras de uma escola pública municipal. Realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, com uso de aplicação de roteiros de observação não participante e entrevista semiestruturada. Como participantes, 06 professoras que atuam em uma escola pública municipal de São Luís que atende a Educação Infantil. Percebeu-se que algumas professoras não têm formação adequada para atuar neste nível e que suas práticas educativas têm sido prejudicadas por conta da falta de materiais, inseguranças nas escolas, comprometimento dos pais com assiduidade e permanência dos filhos na escola e de formação e cursos oferecidos pela secretaria de educação.

Palavras-chaves: Infância. Práticas educativas. Pré-escola.

INTRODUÇÃO

A Emenda Constitucional n.º 59/09 configura-se como um grande avanço na busca por qualidade da educação propostos pela Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/14 que propôs a universalização até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 a 05 anos de idade e a oferta de educação infantil em creches visando atender 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 anos.

Sobre essa universalização, os dados do Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2016) chamam atenção e demonstram um índice ainda alarmante, apesar de um lado ter as creches que atendem crianças até 03 anos e que apresentaram 5,2% a mais de matrículas do que em 2014 – sendo essa a única etapa com aumento de matrículas em relação a todos os outros níveis, passando de 2,9 a 3 milhões aproxi-

1 Trabalho desenvolvido para aprofundamento das temáticas a serem discutidas no Doutorado em Ciências da Educação.

madamente de atendimentos. No mesmo nível temos a Pré-escola, na qual a idade de 04 anos foi considerada a mais crítica, pois apesar dos quase cinco milhões de estudantes ainda 690 mil crianças estão fora da escola.

No Brasil existem atualmente por volta de 84 mil escolas, que pertencem a rede pública municipal com quase dois milhões de crianças até 03 anos e 3,6 milhões de matrículas na pré-escola. Deste total de escolas públicas municipais que atendem a educação infantil 38 mil na zona urbana e 46 mil na zona rural. Já na rede particular são mais de 30 mil estudantes, sendo 1 milhão na creche e 1,2 milhões na pré-escola (BRASIL, 2016). No município de São Luís/MA, segundo Dados do Censo 2014 (Censo Escolar/INEP 2014), existem em funcionamento 78 escolas que atendem 3528 estudantes na creche e 10252 estudantes na pré-escola.

Considerando essas questões e para saber de que forma os professores da educação infantil estão desenvolvendo suas práticas com crianças de 04 e 05 anos na Rede Municipal de São Luís, buscou-se como objetivo geral analisar as práticas educativas exercidas dos professores que atuam com o público de 04 a 05 anos, respeitando a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que propõe a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas municipais a partir de 2016.

METODOLOGIA

A investigação desenvolveu-se a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa dividida em três etapas de acordo com o ciclo de pesquisa como sugere Minayo (2015): fase exploratória da pesquisa; trabalho de campo; elaboração do tratamento do material recolhido no campo.

Como a problemática da pesquisa indicava saber de que forma os professores da educação infantil estão desenvolvendo suas práticas com crianças de 04 e 05 anos na Rede Municipal de São Luís. Optou-se por aplicar as entrevistas apenas com as 06 professoras que atuam nas turmas de Pré-escola.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pela observação não participante e a aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado. As questões apresentadas às professoras direcionavam-se em dois blocos. O Bloco I tratava sobre a caracterização das participantes da pesquisa e o Bloco II sobre questões inicialmente sobre o conceito de infância e educação infantil tal como sua importância e acerca da obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas

municipais a partir de 2016, dispostas na Emenda Constitucional n.º 59/2009 e no PNE 2014-2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa se deu uma escola pública municipal de São Luís/MA, localizada em um bairro de periferia, que atende hoje cerca de 180 crianças com idades entre 03 a 05 anos em turmas de Creche e Pré-Escola. A escola conta com 12 professoras nos dois turnos, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 gestora geral, 02 funcionários da limpeza, 02 merendeiras, a escola não tem vigia e nem porteiro. Das 12 professoras, 10 são professoras do ensino comum, sendo que 06 professoras atuam nas turmas de Pré-escola e 04 nas turmas de Creche cada uma no seu turno no ensino comum e 02 da Sala de Recursos Multifuncional, também cada uma em seu turno.

Quanto aos dados coletados a partir da observação não participante observaram-se aspectos sobre a frequência, rotina de atividades no dia a dia da escola e em situações vivenciadas como alguns momentos que quase não se percebia a interação entre professoras e crianças, como se fosse uma atividade mecânica, distante daquilo que aponta Brasil (2010a) e da defesa de uma pedagogia interacional na educação infantil como aponta Oliveira (2011, p.207) “nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo é o professor. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança”, pois como ressalta a autora: “garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento”.

Nas outras turmas observaram-se algumas poucas situações em que a professora utilizava alguns materiais com os alunos que não fossem o livro-texto, lápis de escrever e lápis de cor. Algumas atividades no livro sugeriam o uso de tinta ou de picote e colagem, que em muitas situações eram deixados para depois, pois em muitas vezes não se tinha material adequado ou não tinha água na escola.

Depois desse momento, as crianças se dirigem sempre em filas para as suas salas. Em salas sentam em suas cadeiras, já demarcadas, “para evitar conversa”, confessa uma professora, abrindo o livro e lembrando com as crianças assuntos trabalhados no ano letivo, que estão atrasados por conta da greve. Em uma das salas, observaram-se as crianças fazendo atividades xerocopiadas de caligrafia,

trabalhando a letra cursiva que a professora apontou como “necessárias” já que nos próximos meses as crianças iriam cursar o 1º ano do Ensino Fundamental e não queria ouvir críticas que os alunos “não sabiam de nada”.

Algumas atividades no livro-texto utilizado sugeriam o uso de tinta ou de picote e colagem, que em muitas situações eram deixados para depois, pois em muitas vezes não se tinha material adequado ou não tinha água na escola. Duas das professoras inclusive mostraram em seus armários que o material que possuíam foi adquirido com recursos próprios e, por isso ficavam “economizando” para os projetos e para as datas comemorativas. Lamentavelmente em um dos finais de semana, ocorreu uma invasão de vândalos na escola, que acabou destruindo alguns daqueles materiais pertencentes às professoras e outros itens da escola, a Sala de Recursos, por exemplo, ficou totalmente desorganizada e teve muitos materiais destruídos.

Na aplicação da entrevista semiestruturada no Bloco I pode-se identificar que todas as participantes atuantes na educação infantil eram do sexo feminino, sendo que uma das professoras tem entre 26 a 30 anos, duas entre 31 a 35 anos e três com mais de 36 anos de idade. Em relação à formação em nível de graduação as professoras, duas são formadas em Pedagogia, duas fizeram apenas o Curso Normal e duas tem curso de bacharelado e estão participando de programas de formação docente. Sendo possível observar a ação do Artigo 62 da Lei 9.394/96 atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que trata da formação dos professores para atuar na educação infantil (BRASIL, 1996), principalmente quanto às professoras que não tem formação específica para atuar na educação básica.

Sobre o tempo de docência na educação infantil destas professoras, viu-se que uma professora atua por volta de 04 anos neste nível, duas professoras tem de 06 a 10 anos, uma tem de 11 a 15 anos, uma tem de 16 a 20 anos e uma professora tem mais de 18 anos de experiência docente com crianças pequenas.

No Bloco II da entrevista, as questões iniciaram tratando acerca dos conceitos de criança, infância e educação infantil e sua importância. Porém, 30% das professoras tiveram dificuldades em conceituar e diferenciar os termos. 40% das participantes tiveram dificuldades em relacionar aspectos referentes à história da criança e da infância na visão europeia como aqueles discutidos por Ariés (2012) e como já afirma Del Priore (2001) sobre a perspectiva brasileira, já que pouco se fala sobre a concepção de infância e criança no Brasil Colonial.

Quando questionadas sobre as maiores dificuldades enfrentadas, as professoras foram unânimes em afirmar que a falta de materiais e a insegurança na escola é um dos fatores que mais prejudicam o trabalho delas atualmente, uma das professoras lembrou que no ano anterior, por conta da greve dos professores do município que durou mais de 100 dias, e reivindicava melhores condições de trabalho entre eles materiais didáticos e de higiene para as escolas, segurança nas escolas, concurso público e aumento dos salários de acordo com a Lei nº 11.738/08 - que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008). 51% das participantes apontaram ainda que a falta de comprometimento dos pais com assiduidade gera também um grande comprometimento na aprendizagem dos alunos, porém como comentado por uma das professoras, o Programa Bolsa Família que é condicionado com a frequência escolar, tem aumentado a permanência e progressão educacional de um maior número de crianças na escola.

Sobre a questão das formações, cursos e oficinas oferecidas pela escola ou pela secretaria municipal de educação com temáticas relativas a assuntos pertinentes à educação infantil, as professoras comentaram que atualmente a escola e a secretaria não têm proporcionado formação específica, como acontecerem nas gestões anteriores, apesar de já ser estabelecido na escola o direito de 1/3 da carga horária a ser destinado às atividades extraclasse como estabelece a Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

Um dado que nos chama atenção, foi quando se questionou as professoras sobre a proposta da Emenda Constitucional n.º 59/2009 quanto à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas municipais a partir de 2016, em cerca de 80% não demonstraram ter muitas informações ou não saber nada a respeito do fator de obrigatoriedade.

Das professoras entrevistadas, apenas 70% afirmaram que um dos fatores que prejudicam seu trabalho com crianças de 04 e 05 anos nesta escola pública municipal têm se dado por conta da falta de materiais, inseguranças nas escolas, falta de comprometimento dos pais com assiduidade e permanência dos filhos na escola, falta de formação para as docentes seja por meio de formação na própria escola, seja por cursos ou palestras oferecidos pela secretaria de educação em horário compatível com seu turno de trabalho.

Sobre essas questões, Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013) lembram que o (a) professor (a) da educação infantil traduz-se como aquele ser que deverá transmitir conhecimentos aos alunos da primeira infância, em o profissional da educação que atua neste nível tem em meio a sua ação que lidar com problemas não apenas de cunho cognitivos, mas também com questões distantes da missão que a escola deverá exercer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo buscou-se refletir sobre as práticas educativas exercidas dos professores nas pré-escolas que atendem ao público de 04 a 05 anos, respeitando a proposta pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 que propõe a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas municipais a partir de 2016. A partir do desenvolvimento de uma observação não participante e da aplicação de um roteiro semiestruturado, verificou-se como 06 professoras que atuam diretamente nas turmas da pré-escola desenvolvem suas práticas.

Os aspectos brevemente relatados de uma experiência que se deram durante os meses de janeiro a junho de 2016 e sofreram inúmeras complicações para o seu desenvolvimento já que compreendeu o final do ano letivo de 2015 (que se encerrou apenas em meados de março em virtude de uma greve que prejudicou 100 dias letivos), o recesso docente de 15 dias (que é obrigatório), o retorno do ano letivo (que se deu somente no começo de abril) que foi mais uma vez prejudicado por outra greve entre os meses de maio e junho. Fatos estes que seguramente pode-se afirmar que prejudicaram a aprendizagem daquelas crianças e o desenvolvimento das práticas das professoras.

Observou-se que as práticas das professoras são muito prejudicadas pelas condições externas, como a falta da organização do tempo, do espaço e da disponibilização de materiais adequados para trabalhar com as crianças. O desenvolvimento das ações daquelas professoras, em que se percebe muitas vezes desânimo, provavelmente está relacionado à falta de condições de trabalho e da insegurança das escolas, somados a isso, a falta de compromisso com os pais na pontualidade e frequência dos filhos e, a falta de apoio da própria secretaria municipal de educação, a qual lhe cabe para o cumprimento da Emenda Constitucional n.º 59/2009 ofertar as crianças qualidade na oferta de serviços.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, v. 1, n. 9, p. 8, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2010a.

_____. **Censo escolar 2014/2015**. Ministério da Educação. Brasília: 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso 01 Agosto 2016.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em: 27 julho 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro** de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.



REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

*ANA CLAUDIA DE SOUSA ALVES
JACQUELINE SILVA DA SILVA*

REVIRANDO A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ana Claudia de Sousa **ALVES** (FEST)¹

Jacqueline Silva da **SILVA** (UNIVATES)²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar um recorte do marco histórico e normativo construído entorno da pessoa com deficiência no decorrer do seu processo de lutas que marcaram a história dessas pessoas, bem como os contextos que os deixaram excluídos dos mais diversos direitos elementares de um ser humano, como a escolarização, o trabalho e o convívio social. Sendo uma pesquisa bibliográfica a escolha dos teóricos desta pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: para tratar das primeiras manifestações históricas voltadas para as pessoas com deficiência buscou-se (MAZZOTTA, 2001), (RIBEIRO e BAUMEL, 2003), (STAINBACK & STAINBACK, 1999) para abordar a luta pelo o movimento político inclusivo das pessoas com deficiências optou-se pela a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer do CNE/CB nº 17 de 2001), a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto Legislativo nº186/2008) o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015 - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse artigo revela como estas políticas normativas vêm lidando com os direitos estabelecidos na educação inclusiva para as pessoas com deficiências. Foi possível perceber que no de correr da história, essas pessoas, foram ganhando espaços cada vez mais no cenário educacional, afim, de demonstrar e favorecer o seu Protagonismo, abrindo possibilidades de refletir sobre a inclusão no contexto atual.

Palavras-chave: Educação Especial. . Marcos Legais. Políticas de Inclusão Educacional.

1 Mestrado em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Rede Estadual do Maranhão e da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). anaclaudia@fest.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pedagogia pela Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. jacqueh@univates.br

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a história da pessoa com deficiência, vem sendo um assunto bastante discutido na atualidade e ganha repercussão, principalmente dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, o artigo, tratar-se-á, especificamente, do contexto histórico da pessoa com deficiência da segregação a inclusão educacional, no intuito de apresentar a singularidade e as diferenças do público alvo da educação especial.

Diante desse contexto, é preciso que se conheça, para que se respeite e garanta aos mesmos o direito de ser e estar na sala de aula comum do ensino quer seja, público ou privado.

Para fins metodológicos, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica conhecer os aspectos históricos da educação especial e sua relação com a diversidade na perspectiva da inclusão.

Assim, em vista disso, é de fundamental importância à discussão acerca das políticas educacionais inclusivas, pois, as mesmas uma vez conhecidas oportunizam aos alunos com deficiências a melhoria no seu aprendizado tornando-os sujeitos da sua própria história.

2 DA SEGREGAÇÃO À POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO

Na história das pessoas com deficiência, entre os séculos XI e XII, as nascidas com qualquer tipo de deficiência eram eliminadas, descartadas e até mesmo trancadas em casa,

de vergonha para quem tinha uma pessoa assim na família (MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta (2005) destaca que, na Antiguidade, a forma mais comum de tratamento dispensado às pessoas com deficiência era o abandono, justificado pelo fato de acreditar que esses indivíduos eram frutos de pecados cometidos pelas famílias. Dessa maneira, os indivíduos com deficiência mereciam ser castigados a viver confinados isoladamente.

O autor ainda aborda que, na sociedade Espartana, por exemplo, quem apresentasse deficiência tais como mental ou física, deveria ser tratado como um ser subumano e ser abolido do convívio social. Portanto, nenhum tipo de educação deveria ser destinado a essas pessoas. Isso porque nesse período o padrão de homem estabelecido pela sociedade era o do corpo perfeito. Se, ao nascerem, esses indivíduos manifestassem qualquer característica diferente desse padrão, eles seriam segregados da sociedade.

Para o mesmo autor, a falta de conhecimento contribuiu para que as pessoas com alguma deficiência fossem vistas como inválidas e/ou incapacitadas, marginaliza-

das, ignoradas por parte da sociedade e familiares. Durante a Idade Média, a forma de tratamento desses indivíduos se modificava de acordo com as concepções de caridade ou de castigo.

Esses castigos eram os tipos de tratamento que a sociedade dava a essas pessoas que acabavam sendo, de certa forma, excluídas por causa da doutrina cristã, que na época tinha grande influência.

E com sua força cultural, esses indivíduos passaram a ter uma aceitação parcial, pois estes mereciam “caridade”. Recebiam comida e moradia, mas deveriam ficar segregados, e não bastando, existem relatos de que esses indivíduos sofriam torturas e promiscuidade. Eram vítimas de tais crueldades por parte dos que eram considerados ditos “normais” por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO e BAUMEL, 2003).

Desse modo, as pessoas com deficiência passaram, então, a ser objeto de caridade, pois, através desse ato, as demais pessoas acreditavam que poderiam purificar-se. Apesar dessa mudança de postura da sociedade, as pessoas com deficiência foram confinadas em instituições, onde recebiam alimento e moradia, estabelecendo-se, dessa forma, o paradigma da segregação.

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil inicia no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento da população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MAZZOTTA, 2001).

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação, e foi preciso decorrer um século, aproximadamente, para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional (MAZZOTTA, 2001). Nesse sentido, surgem as primeiras preocupações em atender os alunos com necessidades educacionais especiais e, a partir desse período, criam-se as primeiras instituições para atender esse público.

Mazzotta (2001) destaca que o atendimento às pessoas com deficiência teve início mais precisamente na década de 50, através de D. Pedro II, em 1854, pelo Decreto nº 1.428, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, foi denominado Instituto Benjamin Constant-IBC, em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No século XX, é fundado em Porto Alegre o Instituto Pestalozzi em 1926, introduzindo no Brasil uma nova concepção, chamada “ortopedagogia” das escolas auxiliares, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. O atendimento era realizado em forma de internato, semi-internato e externato, funcionando mediante convênios com outras instituições, sendo elas

públicas estaduais e também federais.

No entanto, com a ajuda de alguns estudiosos, o Instituto Pestalozzi expandiu-se para alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, entre outros. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi do Rio Grande do Sul, foi “precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul” (MAZZOTTA, 2001, p. 42).

Em 1953, por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff foi criada a escola de pais, e três anos mais tarde, em 1956, a Escola da Sociedade Pestalozzi obteve a conquista de ser registrada na Secretaria de Estado da Educação, no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e no Ministério do Trabalho, sob nº 1.920 de 25 de outubro, celebrando em seguida o primeiro convênio com o Governo Federal e obtendo, assim, recursos financeiros para a fundação de uma biblioteca.

Mesmo com muitas conquistas no decorrer do século, não havia nada focado para a formação dos condutores dessa nova realidade, ou seja, não havia formação de professores especializados para atender essas pessoas com deficiência, mão de obra qualificada para o ensino, para de fato acontecer uma aprendizagem, que lhes garantisse a possibilidade e a oportunidade de uma vida melhor em sociedade.

A Sociedade Pestalozzi, por identificar as mazelas que havia na assistência educacional e integração social, organizou o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, realizado no ano de 1959, tornando-se a pioneira nesse âmbito. Com isso, foram iniciadas oficinas pedagógicas nas áreas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais variados e simples.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que ressalta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, permitindo uma educação paralela.

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito, é o de que a educação dos excepcionais organizada para a população em geral (situação comum de ensino), poderia se realizar através de serviços educacionais especiais[...] quando aquela situação não fosse possível (MAZZOTTA, 2001, p. 68).

Segundo o autor, depreende-se que, se a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, pode-se então enquadrá-la em outro sistema, que é o sistema educacional especial. Com isso, entende-se que as ações edu-

cativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação.

A Lei nº. 5.692/71, ao definir “tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Esta mesma Lei nº. 5.692/71 também altera a LDBEN de 1961, ao definir, no artigo 9º, ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, porém não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Mesmo diante de um aparato legal, ainda havia fragilidades, pois, no campo pedagógico, de maneira concreta, não se preestabeleceu uma sistematização de forma a realmente acontecer a Educação Especial. Prova disso é a Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, que não estabelece uma exigência de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível do “sempre que for possível” (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

A promulgação da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), além de prever o pleno desenvolvimento dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, também se estende a numerosos e relevantes aspectos, tais como à dignidade da pessoa humana, à saúde, à assistência social, à educação, à família, à criança e ao adolescente inserido no processo excludente.

No seu artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988) a CF declara, como fundamento, a “dignidade da pessoa humana”, que é um valor supremo e agrega em torno de si a unanimidade dos demais direitos e garantias fundamentais do homem. Na mesma CF, em seu artigo 5º (BRASIL, 1988), vários direitos individuais e coletivos garantem a “convivência digna livre e igualitária de qualquer indivíduo”, direitos estes presentes de forma explícita, apresentando-se como princípios norteadores dos direitos da pessoa humana.

Isso porque a igualdade, ao fazer parte dos elementos essenciais e invioláveis, serve de diretriz interpretativa para as demais normas constitucionais. Dessa forma, o atendimento de forma igualitária precisa ser uma realidade no ambiente educacional, pois, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, deve-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Para atender ao que estabelece a Carta Magna, é imprescindível uma estruturação tanto do aspecto físico da escola quanto do corpo docente e administrativo. Essa assertiva é ratificada, na mesma CF, em seu artigo 205, ao expor:

[...] a educação como direito de todos, é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Preconiza, também, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantido, como dever do Estado; e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

Corroborando os preceitos estabelecidos nesta Lei, no ano de 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que reitera os direitos garantidos na CF de 1988 quanto ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 54º dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

III - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1990).

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países, inclusive o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Esta declaração proclama as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Na introdução dessa declaração, abordam-se os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e apontam-se os princípios de uma Educação Especial e de uma pedagogia centrada no aluno com deficiência como sujeito de direitos.

Além disso, apresenta propostas, direções e recomendações para um novo olhar voltado à educação especial, com orientações para ações em nível nacional, regional e internacional. Conforme a Declaração de Salamanca, as escolas

[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas

(BRASIL, 1994, p. 17-18).

Após a Declaração de Salamanca, o Brasil estabelece a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que orienta para a importância de integração instrucional dos alunos com deficiência nas escolas regulares, justificando que eles, em classes comuns, teriam as mesmas condições para desenvolver atividades curriculares dos alunos ditos normais.

Contudo, Stainback & Stainback (1999) afirmam que essa é uma concepção que reforça os padrões de homogeneidade, os quais inviabilizam avanços no ensino, principalmente na Educação Especial. A política não favoreceu mudanças na prática educativa no sentido de ver, nas diferenças e nas potencialidades dos alunos com deficiência, condições de aprendizagem no ensino comum.

Assim, a partir de então houve mudanças significativas de ordem estrutural e de nomenclatura. Em relação à estrutural, a educação para as pessoas com deficiências deixa de existir nas escolas especiais e passa a acontecer na sala de aula comum, com objetivo de inclusão.

3 MARCOS LEGAIS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

No Brasil, a inclusão escolar da pessoa com deficiência constitui-se um marco legal e significativo, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) incluiu, em um dos seus capítulos, um tratamento diferenciado para a Educação Especial, tratando-a como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, reforçando o dever do Estado de oferta-lo, preferencialmente, na rede de ensino regular. E, quando não for possível, que haja a integração desses alunos nas classes de ensino regular.

Quanto a essa questão, vale mencionar que a mesma Lei, no parágrafo 2º, define que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” e que terão acesso à Educação Infantil crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Além disso, é fundamental enfatizar outras contribuições significativas para o público da Educação Especial. Uma delas veio em 2001, com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em que se expõe, nos Artigos. 2º e 3º, o dever dos sistemas de ensino, bem como a definição de Educação Especial, a saber:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-

-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, *de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001).*

Essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial quanto à realização de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar àqueles com necessidades educacionais especiais, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu Artigo 2º.

Em 2008, corroborando as Diretrizes para a Educação Especial, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “[...] o acesso, a participação, e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Ao estabelecer esse objetivo, aponta-se para os desafios advindos com o crescimento do número de alunos que apresentam deficiência, sendo a estes, garantida a oferta de matrícula nas classes comuns e um Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido no contraturno da sala de aula comum.

O AEE é um serviço da Educação Especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). Esse atendimento propõe a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os alunos com deficiência, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Para o avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaco o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente a Meta 4, que estabelece a “[...] universalização do ensino, para os alunos com deficiência de quatro a dezessete anos garantindo o ensino inclusivo e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais em espaços públicos ou conveniados”.

Outro aspecto relevante a ser destacado sobre a política de educação inclusiva é a mais recente promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015 - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual traz em seu artigo 27, parágrafo único, como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” e no Art. 28, inciso III, a obrigatoriedade do Poder Público em assegurar os projetos pedagógicos para o atendimento educacional especializado, [...] assim

como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as Políticas Nacionais que tratam da pessoa com deficiências aqui enfatizadas destacam que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, tendo em vista que não se limita apenas aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa.

Assim, diante dessa nova concepção de inclusiva, surgem as salas de recursos, as quais contribuem para o atendimento amplo daqueles que estão inseridos no contexto educacional e, mais precisamente, daqueles que podem utilizar esse novo lócus para ampliar e melhorar o ensino especializado que venha superar suas limitações imposta pela sua deficiência.

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Publicada no Diário Oficial da União nº 191 – A, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2001/2010**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13146 de julho de 2015** (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto 7611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá

outras providências. Brasília, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Editora: Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.



SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIÇÕES DA EXPERIENCIA

TELMA BONIFACIO DOS SANTOS REINALDO

SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIÇÕES DA EXPERIENCIA

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Doutora em Ciências da Educação)

Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís (dehis@ufma.gov.br)

Resumo

O trabalho docente vem passando por modificações sob o impacto das transformações que sofrem a sociedade hodierna e a escola como instituição formadora e organização aprendente, exigem dinâmicas que conduzam a uma reconfiguração da profissão docente, das práticas pedagógicas e do trabalho do professor em sala de aula. A questão articuladora dessa reflexão, diz respeito, portanto, à apreensão de como “ser professor” se transforma e se reconfigura sob a influência das políticas de educação nacional e das mudanças por que passa a nossa sociedade.

Palavras – chaves: Formação de Professores. Políticas Educacionais. Transformação.

Introdução

Por óbvio que desde as corporações de professores e alunos da Idade Média até os dias atuais a escola e o trabalho docente sofreram transformações, expressas em sua identidade, qualificação, atualização e adaptação as mudanças aceleradas e contraditórias que vivenciamos. Para refletir sobre tais mudanças tomamos por referencia o pensamento de Peter Senge (2012) Bernard Charlot (2013), Miguel Zabalza (2014), e Francisco Imbérnon (2015) autores que tratam das mudanças que ocorreram na profissão docente. Partimos do lugar de exercício da profissão docente – a escola que para Marcovitch (2008) é ,

Por si mesma uma revolução permanente com etapas que se antecipam ou retardam, conforme decisões exigidas pelos contextos históricos. Os gestores em todo o mundo defrontam-se agora com um cenário de mudanças jamais verificado na longa história do ensino e da pesquisa. Trata-se de um processo em plena evolução e que deve ser cuidadosamente observado. Essas mudanças não ocorrem somente no exercício da profissão docente, mas também na estrutura administrativa das instituições (MARCOVITCH, 2008, p.1).

A escolha dessa temática foi uma decisão acadêmica e pessoal que resultou de nossas preocupações e reflexões a respeito dos rumos que toma o trabalho realizado pelos estagiários em situação de regência de classe e seus supervisores técnicos que são os professores na escola de educação básica e, de certa forma, essa escolha também resulta de nossa trajetória como professora de estágio curricular supervisionado nas Licenciaturas, trazendo, por certo, as marcas das experiências vividas nesse percurso.

Nossa trajetória profissional na educação superior, na docência, na pesquisa e no exercício de outras funções acadêmicas, possibilitou-nos acumular experiências em gestão de ensino, coordenação e supervisão de estágio na formação de professores, bem como na orientação de trabalhos de conclusão de curso, na coordenação de programas de formação de professores como o Parfor e em assessorias na reformulação de projetos pedagógicos de cursos de graduação.

Tais experiências nos possibilitaram chegar até aqui com cabedal de saberes experienciais que nos possibilitam refletir sobre o que nos apontam os teóricos dessa área de conhecimentos e as aprendizagens significativas que adquiridos em contrapartida por todo esse tempo.

Repensando a escola e a formação docente

Ao vivenciarmos na gestão acadêmica os reflexos das políticas de educação brasileira, pautadas nas exigências de produtividade aos professores e ao mesmo tempo guiada pela avaliação interna e externa pelas quais passamos, sentimos a necessidade de nos ajustar às novas diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação que orientam os processos formativos, visto que sempre estivemos a pensar em como lidar com os futuros professores ou professores em exercício da docência, neste percurso.

Para compreender a fala desses sujeitos que estão vivenciando as experiências de ser professor é que utilizamos tais registros ao longo de nossa trajetória profissional, por vezes professora ou supervisora docente de algumas dezenas de alunos (as) que concluem ou concluíram sua formação acadêmica. São as vozes desses futuros e /ou professores já formados no exercício da docência, captadas em alguns momentos de formação pedagógica, entrelaçadas com nossas (des) orientações nos momentos de consecução de trabalhos acadêmicos, que nos motivaram a refletir sobre essa problemática.

Partimos da premissa defendida pelos autores citados nesse contexto, de que a docência é um trabalho que exige mudanças frequentes, portanto é um trabalho complexo, não sendo possível ter controle total sobre ele, segundo Fullan (2002), devemos passar por oito lições:

1. O que é importante não pode ser imposto por mandato;
2. A mudança é uma viagem, não um projeto estabelecido;
3. Os problemas são nossos amigos;
4. A visão e o planejamento estratégico são posteriores;
5. O individualismo e o coletivismo devem ter um poder equitativo;
6. Nem a centralização e nem a descentralização funcionam;
7. As conexões com entorno mais amplo são essenciais para o sucesso;
8. Todas as pessoas são agentes de mudança.

Com vistas a explicar a luz das lições desse autor, as minhas experiências como formadora iremos utilizando cada uma das premissas contextualizada pela fala dos alguns sujeitos, sejam eles professores e ou estagiários de História e Pedagogia, cursos que tenho recorrentemente trabalhado como formadora de professores.

1. O que é importante não pode ser imposto por mandato: Vivemos uma época onde os objetivos /fins (pareceres, resoluções) consignados à educação não são claros. Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece os fins da educação nacional na sua prática nos revela que, em virtude do elevado grau de generalidade desse documento, eles têm servido mais para justificar as políticas/reformas educacionais nesse contexto do que melhorar a educação.

Como Senge (2012) define, vivemos um tempo no qual precisamos aprender a aprender os deveres que são atribuídos à escola, não dão conta de guiar as ações da instituição que se ocupa de prefigurar o destino e o bem-estar dos cidadãos e, através deles, o da sociedade.

Portanto, nos resta aproveitar as experiências significativas do nosso devir profissional para alcançarmos um futuro melhor e isso é possível no processo formativo e educativo do futuro e presente professor, porque as leis que regem nossa educação não nos garantem o sucesso almejado, já que tais leis que são impessoais e rígidas o suficiente para não nos humanizar, ficando claro que não podemos educar por mandatos, embora devamos mudar.

2. A mudança é uma viagem, não um projeto estabelecido: para Imbérnon (2015) escola está desconcertada ou melhor descontextualizada, foi pensada na modernidade como lugar de seleção e uniformização, numa leitura de negação da diversidade, onde os professores estavam a vontade no estatismo educacional e na homogeneização e padronização da educação. Os problemas são nossos amigos: conforme Freire (1970) precisamos desenvolver a pedagogia da pergunta, pois até hoje nós professores utilizam a pedagogia da resposta, respondemos as suas próprias perguntas, quando as fazem aos seus alunos. Freire (1970) e Charlot (2013) destacam que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”, essa afirmação traz uma perspectiva nova do problema educacional que mais nos aflige: a repetência e a evasão escolar.

3. A visão e o planejamento estratégico são posteriores: A LDB 9394/96 que nos impôs a prerrogativa da gestão escolar através do Projeto Político Pedagógico que orienta de forma estratégica as propostas a serem seguidas no ambiente escolar. Planejamento Estratégico é uma metodologia que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização escolar visando melhor grau de interação no ambiente educativo, considerando a capacitação dos indivíduos envolvidos nesse contexto e proporcionando a consciência das oportunidades e ameaças, seus pontos fortes e fracos, e o cumprimento da missão e da visão que devemos seguir viabilizado pelo Projeto Político Pedagógico, tendo em vista resultados, a partir de um planejamento coletivo, para podermos antever a visão e a missão da escola; que escola queremos e como queremos educar nossos alunos. Primeiro precisamos saber onde queremos chegar (Charlot, 2013, p.32).

4. O individualismo e o coletivismo devem ter um poder equitativo;

As experiências inovadoras da escola atual deveriam buscar alternativas de um ensino mais participativo, em que o protagonista do monopólio do saber, “o professor”, compartilhe seus conhecimentos e suas experiências com outras instancias socializadoras dentro e fora do ambiente escolar. “A união faz a força (Zabalza, 2014)”.

5. Nem a centralização e nem a descentralização funcionam;

“A centralização e a descentralização vêm da abordagem empresarial Neoclássica, assumida pela Abordagem Clássica e Humanista onde os processos de: planejamento, organização, direção e controle incluem pessoas.” (SENGE, 2012).

Com a descentralização, a autoridade de tomar decisões é deslocada para os níveis mais baixos da organização. (Chiavenato, 2002), ficando claro que as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente.

6. As conexões com o entorno mais amplo são essenciais para o sucesso;

As Comunidades de Aprendizagem implicam todas as pessoas, as quais de forma direta ou indireta influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das alunos, incluindo professorado, familiares, amigos e amigas, moradores e moradoras do bairro, membros de associações e organizações do bairro e local, pessoas voluntárias.

8. Todas as pessoas são agentes de mudança.

Mediante o diálogo, transformamos as relações, nosso entorno e nosso próprio conhecimento, de maneira que “a aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, guiadas por princípios solidários nos quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S.; 2008, p. 167).

Considerações Finais

Consideramos que a razão primeira da escolha desse tema seja o fato de, no exercício da sala de aula como professora formadora termos esperanças que no futuro teremos uma sociedade mais justa e mais solidária e em decorrência disso, teremos na escola o caminho para o desenvolvimento e aprimoramento da sociedade humana.

Assim, precisamos conhecer as barreiras que impedem a assunção desse direito e para tanto desenvolvermos atitudes inclusivas como condição necessária ao desenvolvimento humano.

Em relação à escola que temos hoje, a mesma não está cumprindo com seu dever de casa, ou seja, oferecer oportunidades de aprendizagens a todos, pois no momento em que o aluno fica reprovado ou se evade durante o ano letivo e a escola através de seus gestores, não procura saber a causa desse fenômeno tão frequente na escola; não está cumprindo com o seu dever. Não se trata de encontrar culpados, mas sim de tratar do problema para que ele vá desaparecendo lentamente até ao momento em que a entrada e a saída dos alunos ocorram no momento certo. Este paradigma exige uma ressignificação das concepções e práticas dos formadores para compreenderem a complexidade humana, que não tem tempo e nem lugar fixo, e que devem ser feitas e refeitas constantemente em cada um dos alunos que chegam à escola contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar que temos até hoje.

Para o sucesso da educação, Zabalza (2014) propõe,

Uma escola bela, rica de estímulos e de fascinação pelo saber; uma escola para escutar, uma escola aberta, uma escola de muitas linguagens, uma escola da diversidade, das excelências, uma escola científica e do pensamento crítico, da criatividade. Essa escola deverá ter bons professores, que seria o fator preponderante no sucesso dos alunos; deverá, aos poucos, deixar as salas de aula e usar as oficinas. Uma escola que se proponha a “perder o tempo dos alunos”, quebrando a ideia de horários fragmentados, com sinais industriais.

Em uma perspectiva inovadora, o autor define a escola ideal como uma escola sem cargas horárias densas e cronometradas, enfim, como um lugar de diversão, de descoberta e de aprendizagem, sem supervisão ou medo.

Referencias

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da relação do saber com as práticas educativas. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Campus, 2012

IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015

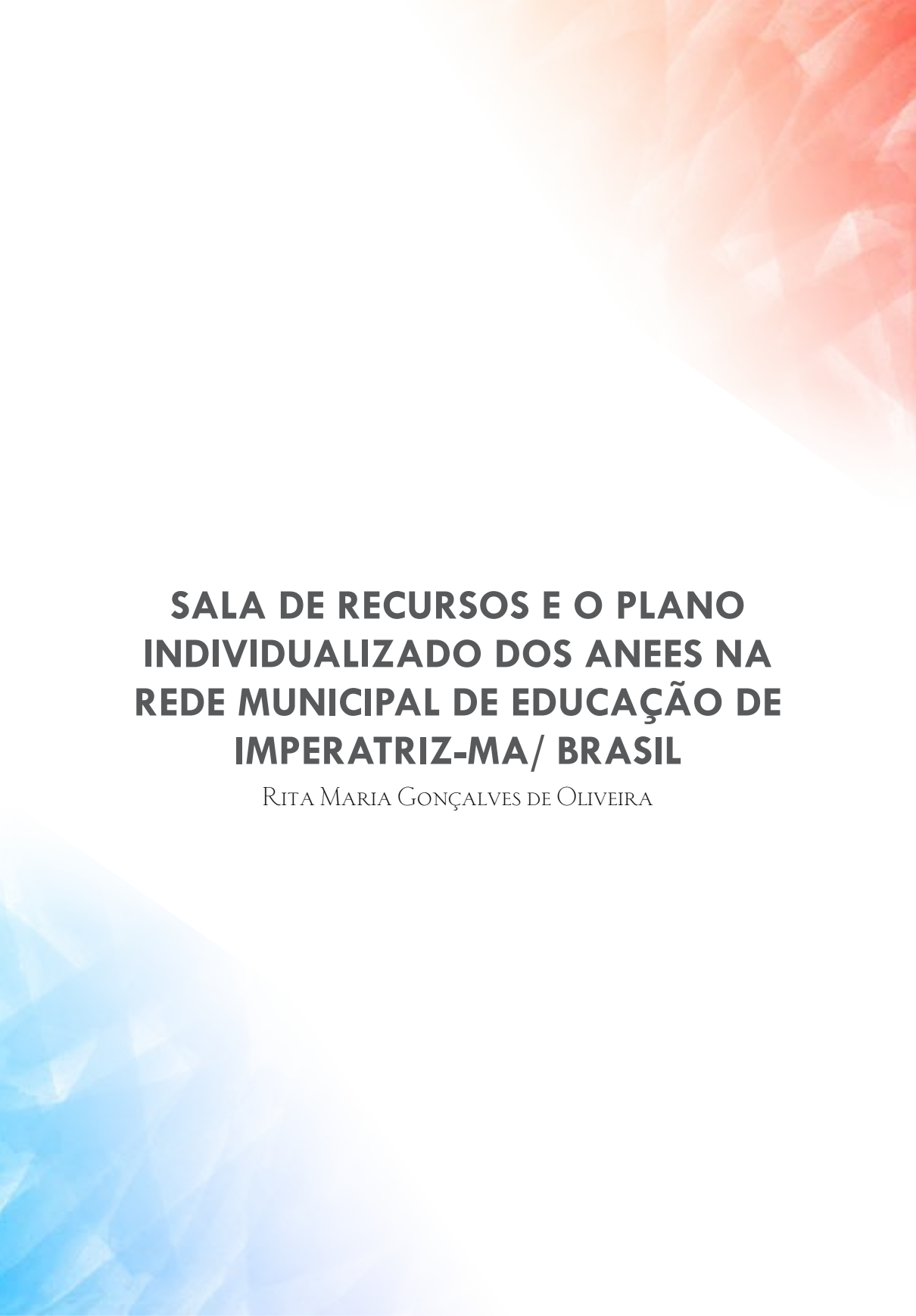
FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro. 2002

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 2008.

PETER, Senge et all. Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZABALZA, Miguel. O estágio e as práticas em contextos de formação universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2014.



**SALA DE RECURSOS E O PLANO
INDIVIDUALIZADO DOS ANEES NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
IMPERATRIZ-MA/ BRASIL**

RITA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS E O PLANO INDIVIDUALIZADO DOS ANEES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA/ BRASIL

Rita Maria Gonçalves de OLIVEIRA (UFMA)¹

RESUMO

Na perspectiva de investigar as políticas e práticas direcionadas à questão da inclusão escolar na realidade brasileira, o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP desenvolveu uma pesquisa colaborativa em rede nacional intitulada “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns”. Esta investigação tem como um de seus focos de estudo a temática: Avaliação para o planejamento que foi discutida por meio de grupo focal, com 21 professores de salas de recursos multifuncionais - SRM divididos em dois grupos, duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, município do estado do Maranhão e pesquisadoras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A partir da investigação realizada tendo como foco a referida temática se chegou às seguintes conclusões: a rede municipal de educação de Imperatriz é composta por 88 escolas na zona urbana e 21 SRM para atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, matriculados nas escolas de ensino regular; as SRM neste município estão organizadas por pólos; os professores destas salas realizam o planejamento educacional individualizado para o aluno com NEE; os professores das SRM necessitam construir uma relação de parceria com o professor da sala regular que tenha como objetivo o acompanhamento dos alunos com NEE; para que estes docentes realizem um trabalho que abranja o atendimento ao aluno com NEE, como também a família e a escola, faz-se necessária uma política de expansão do número de SRM, como também medidas em âmbito administrativo da secretaria de educação municipal de Imperatriz.

Palavras-chave: Sala de Recurso Multifuncional. Aluno com NEE. Plano Individualizado.

1 Professora Adjunta I do Curso de Pedagogia Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em História pela UNISINOS. ritamgo@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui da análise dos dados coletados a partir da pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), desenvolvida no município de Imperatriz (2010-2014), tendo como foco a temática: Avaliação do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais em que se investiga através dos relatos dos professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs) o processo de “Avaliação para o planejamento”.

Através dos encontros com os professores das SRMs, discute-se sobre o atendimento educacional especializado oferecido nas SRMs aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Estes momentos constituem em espaços de pesquisa, estudos e troca de experiências. Nesse sentido, segundo Ibiapina (2008, p.30) “os docentes são convocados a se tornar, em qualquer das etapas da pesquisa, co-construtores do conhecimento produzido na investigação”.

Para fundamentar a pesquisa recorre-se a autores que discutem e pesquisam sobre a inclusão dos alunos com NEEs nas escolas de ensino regular como Carvalho (2004), e documentos oficiais da política educacional, como: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Nº 2/2011 de 11 de setembro), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução Nº 4/2009, de 2 de outubro), Nota Técnica (2010).

Desta forma, o trabalho está estruturado em cinco partes, a primeira se constitui da introdução; a segunda discorre sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa com os professores das SRMs; a terceira contextualiza o município de Imperatriz quanto à localização, população e dados referentes aos alunos Público-Alvo da Educação Especial; a quarta parte centra-se a análise nos depoimentos dos professores das SRMs organizados a partir das categorias definidas; a quinta e última parte apresenta considerações relacionadas ao AEE oferecido nas SRMs aos alunos com NEEs matriculados na rede municipal de educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados fazem parte da pesquisa ONEESP que envolve estudos locais nos municípios com os professores das salas de recursos multifuncionais

e tem como foco a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo em rede que aconteceu simultaneamente em diferentes estados com professores de SRMs. No estado do Maranhão a pesquisa foi desenvolvida em São Luís, capital do estado e no município de Imperatriz. Para realização da pesquisa se utilizou da pesquisa colaborativa realizada por meio de grupo focal com os 21 professores das salas de recursos multifuncionais, duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pesquisadoras da Universidade Federal do Maranhão pertencentes à equipe estadual do ONEESP.

Segundo Ibiapina (2008, p.26) a pesquisa colaborativa no âmbito da educação surge como alternativa:

O diferencial dessa investigação está em dar conta da realidade microsocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto.

Em Imperatriz a pesquisa teve início com a apresentação do projeto a coordenação do SIADI² e posteriormente aos professores das SRMs, ocasião em que foram formados os dois grupos focais que participaram das entrevistas. A etapa seguinte constituiu-se de um estudo nacional do tipo *survey*³ nos diferentes estados incluindo o estado do Maranhão.

3 IMPERATRIZ: lócus da pesquisa

De acordo com dados do Censo do IBGE de 2010 Imperatriz possui uma área territorial de 1.368,982 km², é o segundo município mais populoso do estado do Maranhão, com uma população de 251.468 habitantes de acordo com o Censo de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

2 Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade, da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz.

3 Estudo de campo conduzido por meio de questionário disponibilizado via internet para os locais da pesquisa. O questionário busca coletar informações sobre a opinião dos professores das SRMs quanto à implementação e funcionamento das SRMs.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep, 2013) em 2012, havia 971 alunos Público-Alvo da Educação Especial, matriculados no município de Imperatriz. Do total de alunos, 787 estavam matriculados no Ensino Regular, 124 na Educação Especial (Modalidade Substitutiva) e 60 na Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao atendimento educacional especializado, do total de alunos Público-Alvo da Educação Especial (971), 348 frequentam o AEE.

A partir dos direcionamentos presentes na política de educação especial, em uma perspectiva inclusiva, constata-se através dos dados do Inep (2013), aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Tendência que se manifesta em nível de Brasil, como também se evidencia no município de Imperatriz.

Desta forma, constitui-se de fundamental importância a efetivação de ações que buscam a garantia dos direitos previstos na legislação. Segundo Carvalho (2004), são necessárias inúmeras medidas em âmbito político, administrativo e financeiro para que as escolas atendam a todas as crianças sem discriminação.

4 AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

O atendimento educacional especializado tem como objetivo oferecer o suporte à educação regular, através do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno.

Desta forma, a avaliação possibilita ao professor da SRM conhecer as dificuldades do aluno relacionadas aos aspectos cognitivos, familiares, emocionais e escolares e a partir delas planejar as intervenções que favoreçam a aprendizagem dos alunos com NEEs.

Para atender as necessidades individuais dos alunos com NEEs faz-se necessário a realização do planejamento educacional individualizado que leve em consideração as necessidades e potencialidade dos alunos.

A seguir, vamos apresentar as análises e discussões a partir dos dados da pesquisa, relacionados à temática “Avaliação para o planejamento”. Para preservação da identidade, os sujeitos da pesquisa foram identificados por letras e números.

Em relação ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), dos alunos com NEEs que frequentam as salas de recursos multifuncionais (**Quadro 1**), os professores afirmam realizar o planejamento para cada aluno, a partir do estudo de

caso e através de relatórios diários. O estudo de caso é gerado a partir de entrevistas que o professor da SRM realiza com a família do aluno, com o professor da sala regular e observação na SRMs do aluno com NEE buscando conhecer as necessidades educacionais que o aluno apresenta. Após o levantamento destes dados, o professor da SRM planeja as atividades que serão desenvolvidas. “Esse plano é gerado com vários passos: objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias, recursos e avaliação”. (P- 38).

Contudo, encontra-se presente nos relatos dos professores das SRMs, certo desabafo: “A sala de recursos é muito bonita na teoria”. (P- 49). Esta afirmação se justifica pelas dificuldades enfrentadas por alguns professores como: distância entre as escolas, (principalmente na zona rural) e maior número de alunos em algumas SRMs (26 alunos). Estes fatores dificultam o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre o professor da SRM e o professor da sala regular.

Assim, ocorre um distanciamento entre o que diz a legislação e a prática vivenciada pelos professores. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução N° 4/2009, de 2 de outubro), estabelece no Art. 13, como uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado. VIII- “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

Diante da especificidade presente nestas SRMs, o maior número de alunos, em algumas salas que em outras, está impossibilitando realizar o atendimento individualizado aos alunos com NEE.

Quadro 1_ Avaliação para o planejamento educacional do aluno individualmente.

Através do	Como acontece	
Planejamento educacional individualizado (PEI)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento educacional individualizado, esse documento é gerado a partir do estudo de caso. • Relatórios, diários. 	P 36, P 46, P 55, P 39
Objetivos	• Registro diários de tudo que o professor SRM não conseguiu fazer e o que o aluno NEE não conseguiu avançar.	

Como é gerado o documento	<ul style="list-style-type: none"> • Um mínimo roteiro da necessidade especial do aluno e define o que vai ser trabalhado, se é mobilidade, exercício de sopro, atividades de localização, atividades para estimular a coordenação motora fina e grossa, a partir de cada necessidade. Esse plano é gerado com vários passos: objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias, recursos, avaliação. 	P 49, P 38
Distância entre o que diz a legislação e a prática	<ul style="list-style-type: none"> • “A sala de recursos é muito bonita na teoria, mas é na zona rural a minha sala, aí são 15 km a distância que fica de uma para a outra”. • “Eu tenho 23 crianças e mais 3 crianças da minha própria escola, tem tanta criança que não sobrou atendimento individualizado”. 	P 47 P 49
Dificuldades vivenciadas	<ul style="list-style-type: none"> • Distância entre uma escola e outra, principalmente quando se refere a realidade da sala de recursos localizada na zona rural, pois envolve problemas de transporte, condições climáticas e outras. • Disparidade entre o número de alunos de uma sala de recursos para outra. 	P 47, P 49, P 38,

O **Quadro 2** apresenta os resultados atribuídos pelos professores das SRMs, de quem define o que e como vai ser ensinado aos alunos nas salas de recursos multifuncionais. De acordo com os depoimentos, os professores das SRMs, em sua maioria, afirmam serem eles que definem o quê e como vai ser ensinado aos alunos com NEEs. No entanto, mesmo em menor número, encontram-se presentes entre os depoimentos, afirmações que o aluno é quem define, a partir de suas necessidades.

É importante que enfatizemos a relevância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, segundo Almeida (2012), os professores são os responsáveis pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática. Esta afirmação vai ao encontro do que afirma uma das professoras das salas de recursos multifuncional.

O professor tem que traçar suas metas diante das necessidades de cada aluno, porque lá na sala regular ele tem um currículo normal igual a toda criança. Então, não adianta meu aluno estar lá, se ele não consegue pegar no lápis. O que eu tenho que fazer? A partir daí que eu vou ter que definir o que é prioridade para ele, será um engrossador de lápis [...] um lápis maior? (P 49)

Os professores da SRMs planejam o que será trabalhado com os alunos com NEEs, baseado no estudo de caso do aluno, em relatórios dos professores das salas de ensino regular, dos conteúdos trabalhados nas salas regulares e das necessidades apresentadas pelos alunos NEEs.

A primeira coisa a ser feita é o diagnóstico, o estudo de caso, pois eu vou acompanhar esse aluno por algum tempo para que eu possa conhecer quais são as suas potencialidades e dificuldades. A segunda avaliação seria com a família, com a escola e com os professores da sala comum, para depois elaborar esse plano, a partir desse aluno. (P 55)

Contudo, em diferentes momentos nos depoimentos dos professores das SRMs, encontram-se relatos das dificuldades para acompanhar os conteúdos trabalhados pelos professores nas salas de ensino regular, fator ocasionado pelo distanciamento entre o professor da sala regular e o professor da SRMs que dificulta um trabalho em parceria.

De acordo com a Nota Técnica que estabelece as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em SRMs nas escolas regulares:

[...] A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no artigo 9º [...]. (Nota Técnica. Secretaria de Educação Especial, 2010, p.3).

A parceria entre o professor da sala de recursos multifuncional e o professor da sala regular, favorece não apenas que o professor da SRM tenha conhecimento do conteúdo trabalhado na sala regular, mas se constitui uma atribuição do professor da SRM orientar o professor da sala regular, sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para melhor aprendizagem do aluno com NEE, como também avaliar o desempenho escolar do aluno a partir das ações desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais.

Quadro 2 - Quem define o quê e como vai ser ensinado ao aluno na sala e recursos multifuncional?

Quem define o quê e como vai ser ensinado	<ul style="list-style-type: none"> O professor da sala de recursos de acordo com a necessidade do aluno. 	P 39, P 48, P 51, P 53, P 49
	<ul style="list-style-type: none"> O aluno é quem define. 	P 38, P 47 P55
Baseado em	<ul style="list-style-type: none"> Estudo de caso. Relatório da professora da sala regular. Dificuldades, necessidades e habilidades dos alunos NEE. Conteúdos trabalhados na sala de ensino regular. Através do currículo de cada série quando o professor do ensino regular não informa o conteúdo trabalhado. 	P 39, P 48, P 51, P 53, P 49
Metas	<ul style="list-style-type: none"> O professor traça suas metas diante das necessidades de cada aluno 	P 49

Os resultados quanto à sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço encontram-se presentes no **Quadro 3**. Segundo os professores das SRMs o planejamento para o aluno com NEE é realizado a partir do estudo de caso, em que o professor avalia o que está funcionando e o que necessita ser revisto no planejamento do aluno. Esta avaliação é realizada de forma continuada. Outro instrumento utilizado pelos professores das SRMs é o diário de bordo em que se registra o que o aluno fez, como ele fez, o tipo de atividade realizada, material utilizado e os resultados alcançados pelo aluno. Embora os professores das SRMs afirmem utilizar estes instrumentos para o planejamento de suas ações, expressam dúvidas quanto a sua função de avaliação continuada do serviço.

Assim, constituem-se atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (Nota Técnica. Secretaria de Educação Especial, 2010, p.4).

Os depoimentos dos professores das SRMs demonstram domínio dos instrumentos utilizados para o diagnóstico e planejamento das ações que serão desenvolvidas com os alunos com NEEs. Nos registros constam também as necessidades e potencialidades dos alunos, o que possibilita uma avaliação continuada do atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais. Contudo, uma das professoras da SRM, menciona que além do atendimento ao aluno, faz-se necessário o acompanhamento do aluno com a professora da sala regular o que se torna difícil, principalmente para os professores das SRMs que atendem maior número de alunos de outras escolas.

Eu sei que tem que fazer, mas não dá por conta da simultaneidade de horário e de dia de trabalho, porque essa sistemática a gente tem que ter sempre, além de atender o aluno, a gente tem que ir até a escola de origem dele como no meu caso que os alunos são na maioria alunos de outras escolas, vamos conversar com a professora e isso é uma dificuldade muito grande. (P 54)

O contato do professor da SRM e da sala regular ocorre com maior frequência nas escolas em que funciona a sala de recursos. Desta forma, a pesquisa revela os desafios encontrados pelos professores das SRMs para o desenvolvimento de um trabalho em parceria com o professor da sala regular, realidade considerada pelos professores das SRM passível de mudanças à medida que ampliar o número de salas de recursos multifuncionais na rede municipal.

Quadro 3 - Há alguma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço? Em caso positivo, com qual frequência e como é feito, quem participa?

Instrumentos utilizados para Sistemática de Planejamento e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A partir do estudo de caso, é realizado um planejamento que serve para avaliação contínua. • Diário de bordo do aluno. • O professor da SRM faz o relatório dos atendimentos realizados com o aluno e as adaptações, de acordo com o que precisa ser revisto; avalia o que está funcionando e o que precisa ser melhorado. Essa avaliação é realizada de forma continuada. 	P 57, P 54,
Frequência que ocorre e como é feito o planejamento pelos professores das SRMs.	<ul style="list-style-type: none"> • O professor da SRM faz o relatório dos atendimentos realizados com o aluno e as adaptações, de acordo com o que precisa ser revisto; avalia o que está funcionando e o que precisa ser melhorado. Essa avaliação é realizada de forma continuada. 	P 57, P 54, P 37

Desafios para a sistemática de avaliação continuada	<ul style="list-style-type: none"> O professor da SRM realiza o atendimento do aluno com NEE, contudo o contato com a escola de origem do aluno e com o professor da sala regular implica em desafios para os professores das SRMs. 	P 54
Quem participa	<ul style="list-style-type: none"> O professor da sala de recursos, professor de sala regular e o coordenador da escola no período de planejamento, então, é uma equipe. No município não está funcionando como deveria. 	P 37, P 38

O **Quadro 4** apresenta os resultados da pesquisa relacionados aos apoios educacionais que os alunos com NEEs necessitam. Segundo os professores das SRMs a avaliação para planejar os apoios educacionais para os alunos com NEEs é realizada pelo professor da sala de recursos multifuncional que a partir do estudo de caso, define o profissional de apoio que o aluno necessita. Em seguida, faz-se um encaminhamento para o Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade (SIADI) que direciona o profissional que irá realizar a avaliação do apoio educacional que o aluno requer. Desta forma, a avaliação dos apoios educacionais é realizada pelo professor da SRM e o profissional do SIADI.

Através da avaliação se define o tipo de apoio que o aluno com NEE necessita podendo ser o atendimento em sala de recursos, interprete em sala regular, professor de LIBRAS. Neste plano, se define também outros apoios educacionais a partir da contribuição de profissionais de diferentes áreas como: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e outros.

Contudo, quando se refere à busca dos apoios educacionais através das relações inter-setoriais a pesquisa revela fragilidades, pois os professores das SRMs relatam que as relações inter-setoriais não acontecem (P 54 e P 51). Os encaminhamentos com frequência são realizados para a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais -APAE e para o Centro de Atenção Psicossocial- CAPS pelo fato de terem profissionais de diferentes áreas.

O depoimento de uma das professoras das SRMs, expressa uma das dificuldades encontradas “[...] tem uma distância muito grande, entre a realidade que eu tenho agora e o que eu preciso”. (P-54). A mesma professora afirma ter aprendido tecnicamente no AEE a planejar identificando os profissionais de apoio que o aluno

necessita, contudo afirma nem sempre poder contar com eles. Desta forma, prioriza em seu plano os recursos pedagógicos que estão a seu alcance para atender às necessidades dos alunos NEEs.

A dificuldade relatada pela professora da SRM pode estar relacionada à demanda do número de escolas que compõem a rede municipal de educação que a equipe do SIADI requer atender.

Quadro 4 - Como é a avaliação para planejar os apoios educacionais que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam?

Quem realiza a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> O professor da SR e o especialista do setor. a partir da necessidade do aluno. 	P 46
Como a avaliação é realizada	<ul style="list-style-type: none"> A partir do estudo de caso define o profissional de apoio que, o aluno necessita, como também orientará o professor da SR para o desenvolvimento do trabalho com o aluno. 	P 57 e P40
Distância entre teoria e prática.	<ul style="list-style-type: none"> Os apoios inter-setoriais não acontecem. Existe uma distância entre a realidade que se tem e a necessidade encontrada pelo professor da SRM no acompanhamento do aluno. A gente termina se apoiando nas próprias colegas que tem mais experiência do que a gente, quando eu preciso de ajuda eu vou até a P 38 ou vou até P 40, pois são colegas que já tem uma bagagem maior. 	P 54 e P 51

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores das SRMs afirmam realizar o planejamento educacional individualizado para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para definir o planejamento educacional individualizado os professores das SRMs consideram relevante a realização do estudo de caso do aluno com NEE, em que são avaliadas suas dificuldades e potencialidades, como também informações obtidas com a família do aluno e o professor da sala regular.

A organização das SRMs, em Imperatriz, por pólos, gera problemas como sua distância em relação às demais escolas e a concentração de alunos em algumas SRMs. Estes fatores dificultam que o professor do AEE realize um trabalho de orientação à família, à escola e ao professor da sala regular. Percebemos também outro desafio encontrado pelos professores que atendem maior número de alunos em suas SRMs, pois falta tempo para o atendimento individual aos alunos com

NEEs, sendo o atendimento individualizado um dos diferenciais entre o serviço oferecido pela SRM e a sala regular.

Os professores das SRMs são conscientes de suas responsabilidades em definir o quê e como ensinar aos alunos com NEEs, baseados no estudo de caso dos alunos, dos conteúdos trabalhados nas salas regulares, e principalmente das necessidades apresentadas pelos alunos. A partir destas informações definem os objetivos, conteúdos, estratégias, metodologia, recursos e avaliação.

Observamos que os professores das SRMs vêem o objetivo da parceria com o professor da sala regular, principalmente como forma de acompanhar o conteúdo trabalhado. Contudo, necessita ser construída uma relação de parceria entre estes profissionais que tenha como objetivo o acompanhamento dos alunos com NEEs, buscando contribuir para sua melhor aprendizagem.

Quanto à sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço os professores das SRMs realizam o diário de bordo em que se registram as atividades realizadas com o aluno, como foram realizadas, material utilizado e os resultados alcançados. No entanto, consideramos necessários maiores esclarecimentos de como estes instrumentos utilizados para o planejamento podem servir para a avaliação continuada do serviço, tanto por parte dos professores das SRMs, como por parte da equipe do SIADI.

Em relação à avaliação para planejar os apoios educacionais que o aluno com NEE necessita, esta avaliação é realizada pelo professor da SRM e pela equipe do SIADI. Contudo, os professores das SRMs afirmam que a presença dos profissionais de apoio, não condiz com a necessidade encontrada por eles, na realização dos atendimentos aos alunos com NEEs. Assim, se constitui de fundamental importância que a secretaria de educação municipal tenha uma equipe no setor de educação especial, que atenda a demanda dos alunos com NEEs presentes nas escolas. As parcerias inter-setoriais também mostram fragilidades, sendo possível a busca de atendimentos com profissionais de diferentes áreas através do CAPS e da APAE.

Assim para que os professores de SRMs realizem um trabalho que abranja o atendimento ao aluno com NEE, como também a família e a escola se faz necessário uma política de expansão do número de SRMs. Outras medidas podem ser tomadas em âmbito administrativo da secretaria de educação municipal que proporcione melhor equilíbrio entre o número de alunos atendidos por SRMs, como também a

realização do planejamento em dias alternados por escola. Medidas são necessárias que possibilitem um trabalho em parceria entre os professores das SRMs e os das salas regulares, tendo como objetivo contribuir para a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. *Formação de professor do ensino superior: Desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012;

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRANKLIN, A. *Breve histórico de Imperatriz*. Imperatriz: Ética, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Informações Estatísticas. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=210530> Acesso em: 04 de maio 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 04 de abril 2014.

Nota Técnica. Secretaria de Educação Especial. GAB/N. 11/2010. Disponível em: http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010. Acesso em 03 de abril de 2014.

NOLETO, A. Educação para todos. In: *Imperatriz 150 anos*. Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: AIL, 2002. pp141-149.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial. Acesso em 03 de abril de 2014.

Resolução N° 4/2009, de 2 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 04 de abril 2014.

Resolução N° 2/2011, de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Recuperado em Junho 14, 2013 de: <http://www.mec.gov.br>



SIMBOLOGIA DO POVO XERENTE E MATEMÁTICA

HAYLLA RODRIGUES DE AGUIAR
NELSON HKÃWE XERENTE
ELISÂNGELA APARECIDA PEREIRA DE MELO

SIMBOLOGIA DO POVO XERENTE: DUALISMO E MATEMÁTICA¹

Haylla Rodrigues de Aguiar

Mestranda, Universidade Federal do Pará, rhaylla.rodrigues@gmail.com

Nelson Hkãwe Xerente

Graduando, Universidade Federal do Tocantins, nelson.xerente01@gmail.com

Elisângela Aparecida Pereira de Melo

Doutora, Universidade Federal do Tocantins, elisapmelo@gmail.com

Resumo

Neste trabalho abordaremos um breve histórico sociocultural pinturas e grafismos povo indígena Xerente, As pinturas corporais desse povo se dão por meio dos mitos Sol e Lua e se dividem em duas metades exogâmicas de filiação patrilineares denominados de metades Doi e Wahire e seus sub clãs, que compõem uma estrutura de filiação em seis clãs, sendo três subclãs Doi e três subclãs Wahire. Nessa perspectiva as atividades é de natureza empírica e de cunho qualitativo. O estudo que estamos desenvolvendo é ações do programa institucional Pet/conexões de Saberes para Alunos Indígenas, tendo as narrativas como uma das técnicas de recolha de informações das narrativas, de modo a levar-nos a projeção de atividades educativas. Evidenciamos parte da investigação que se dá no marco teórico.

Palavras-Chave: Pintura Corporal Xerente. Simbologia. Práticas Socioculturais.

O povo indígena Xerente está localizado no município de Tocantínia, Estado do Tocantins, distante 70 km da capital do Estado. O Xerente é falante da língua da família Jê, tronco linguístico Macro-Jê, mantendo num passado distante, relações próximas com os Xavante, que se autodenomina Akwe de Mato Grosso. O povo Xerente apesar de mais de 250 anos de contato com outras etnias indígena e com o não indígena, mantém a sua língua e manifestações culturais vivas e singulares, considerando a proximidade de algumas aldeias da cidade.

A sociedade Xerente é dualista dividida em dois clãs, associados à lua (Sdacrã) e

1 Presente trabalho é vinculado ao programa institucional Pet/Conexões de Saberes para alunos Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, que vem desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, em uma abordagem interdisciplinar/transdisciplinar. Tem como tutora a Prof. Dr. Elisângela Aparecida Pereira de Melo.

ao sol (Siptató) e se subdivide em: Kuze, Isibdu, Kbazípre, Prasé (klitó); e a outra metade, Kreprehi, Isauré, Isurrie, Krozaké. Essas divisões de partido se faz em presentes no cotidiano do povo nos termos de parentesco, esportes praticados, ciclos de vida, que são os rituais de iniciação, morte, regras de casamento, servindo também para a identificação de cada um dos partidos, pela pintura corporal, que mantém como uma linguagem simbólica, realçando a identidade de cada akwê (como são chamados), com os grupos que compõem sua sociedade.

Nessa perspectiva cultural, o mito também se faz presente na organização social do povo Xerente, compondo o universo cosmológico em que vive esse povo. A comunidade tem o pleno conhecimento da maneira do mundo, do dia, da noite, as estrelas, da criação do homem é das constelações como parte dos elementos da criação mítica desses indígenas. São, por meio desses elementos, que os indígenas conhecem as formas e operam sobre os distintos modos de sobrevivência e aprendem a trabalhar com as diversas leituras cosmológicas, para que possam manter a organização cultural e social do povo, além dos meios de subsistência; por exemplo, cultivar a terra para o plantio, plantar e colher os alimentos que compõem a segurança alimentar. Esses e outros saberes estão enraizados nos mitos e são transmitidos socialmente de geração em geração. Assim, o mito não é visto por esse povo como opositor à existência social; é o oposto, ele vem complementando o questionamento da humanidade, tensões e conflitos do imaginário humano, propondo outros olhares para realidade, assumindo o mito, o simbolismo e o imaginário como alicerce para justificar o seu tempo e espaço, dando autenticidade a existência e a ordem das coisas.

O mito, desse modo, é pronunciado por uma voz institucionalizada, que se efetiva por meio da sabedoria e memória ancestral. De acordo com Delgadon (2006, p. 16)”, a memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes de forma velada [...]”, como meio de salvaguarda do seus saberes e tradições.

Nessa perspectiva tem se o mito que segue: O criador, cujo coração é o sol, tataravó sol que vemos, soprou seu cachimbo sagrado e da fumaça desse cachimbo se fez a mãe terra. Chamou sete anciões e disse gostaria que criassem ali uma humanidade. Os anciões navegaram em uma canoa que era no formato de uma cobra de fogo que andava pelo céu, e a cobra-canoa levou-os até a terra. Logo eles ali depositaram os desenhos sementes e tudo o que viria a existir. Então eles criaram o primeiro ser humano e disseram: você é o guardião da raça estava criando o homem e logo os anciões fizeram surgir a nossa mãe

antepassada. Depois que eles geraram a humanidade um se transformou no sol, e a outra na lua. São nossos tataravós.

Nesse sentido a discussão a respeito do pensamento mítico, abordada por Ramos (2005, p.62): “O mito e o rito, escreve Lévi-Strauss, não são lendas nem fabulações, mas uma organização da realidade a partir da experiência sensível enquanto tal”. Então podemos afirmar que os mitos são experiências, narrativas que podem ser usada para fim didáticos. Para Mendes e Farias (2014)

Essa compreensão é importante para que o professor promova em suas aulas espaços de criatividade para seus alunos, ou seja, perceber o diverso como um valor significativo e não querer padronizar e/ou formar os alunos a se expressarem da mesma maneira, uma vez que, para promover reservas de criatividade nos estudantes, é necessário deixá-los se expressarem livremente nas atividades escolares. É necessário permitir que eles façam uso de suas experiências vividas, das situações do cotidiano, de seus valores culturais assumidos como norteadores de suas vidas. (MENDES, 2014, p. 16)

Para elucidarmos as práticas socioculturais, ou seja, saberes indígenas que trazemos para essa discussão, com temos teorias da antropologia estruturalista de Claude Lévi-Strauss (1989) “o pensamento indígena investe de significação” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 53). No intuito de agregar os saberes indígenas, tendo em vista a constituição de uma proposta para desenvolvermos atividades matemáticas na perspectiva da Etnomatemática, é que trazemos para discussão as palavras de D’Ambrosio (2002, p. 17), por conceituar a os estudos em Etnomatemática como um programa de pesquisa que “[...] procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”.

Conclusão

O estudo que desenvolvemos é de natureza empírica e de cunho qualitativo, tendo as narrativas como uma das técnicas de recolha de informações e as ilustrações visual das pinturas. As análises das simbologias que retratam os grafismos das pinturas clânicas levam-nos a projeção de atividades educativas em diferentes áreas do conhecimento, tanto para as escolas indígenas, como para as escolas não indígenas, desde que negociados os significados das simbologias da tradição para o contexto da sala de aula. Parte desta investigação se dá no marco teórico de Farias

(2002) e Melo (2007) e na empiria que os petianos indígenas estão realizando no contexto de suas aldeias. A socialização das informações recolhidas ocorre durante as reuniões semanais do Grupo PET/Conexões de Saberes Indígenas da UFT.

As socializações têm propiciado o dialogo intercultural entre os demais petianos indígenas pertencentes a outros povos indígenas do estado do Tocantins, a saber Krahô e Karajá. Esses momentos de interação vêm promovendo distintas conversas sobre as pinturas corporais indígenas que expressam as histórias de vida e luta e autoafirmação da identificação étnica em diversos espaços físicos de convívio sociocultural dos indígenas.

De modo que o conhecimento científico possa esta em uma complementaridade com o conhecimento tradicional que nesse caso se reporta ao povo Xerente, segundo Farias (2006).

“É nesse sentido que compreendemos as histórias da tradição: como experiências que acionam inovação e permitem a emergência da auto-aprendizagem através de um perspectiva projetiva, uma vez que elas estão no domínio da oralidade e permitem a repetição, os acréscimos e a originalidade cada vez que são rememoradas, contadas e encenadas.” (FARIAS, 2006, p. 83)

Referências

BAUER, Martin W.; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

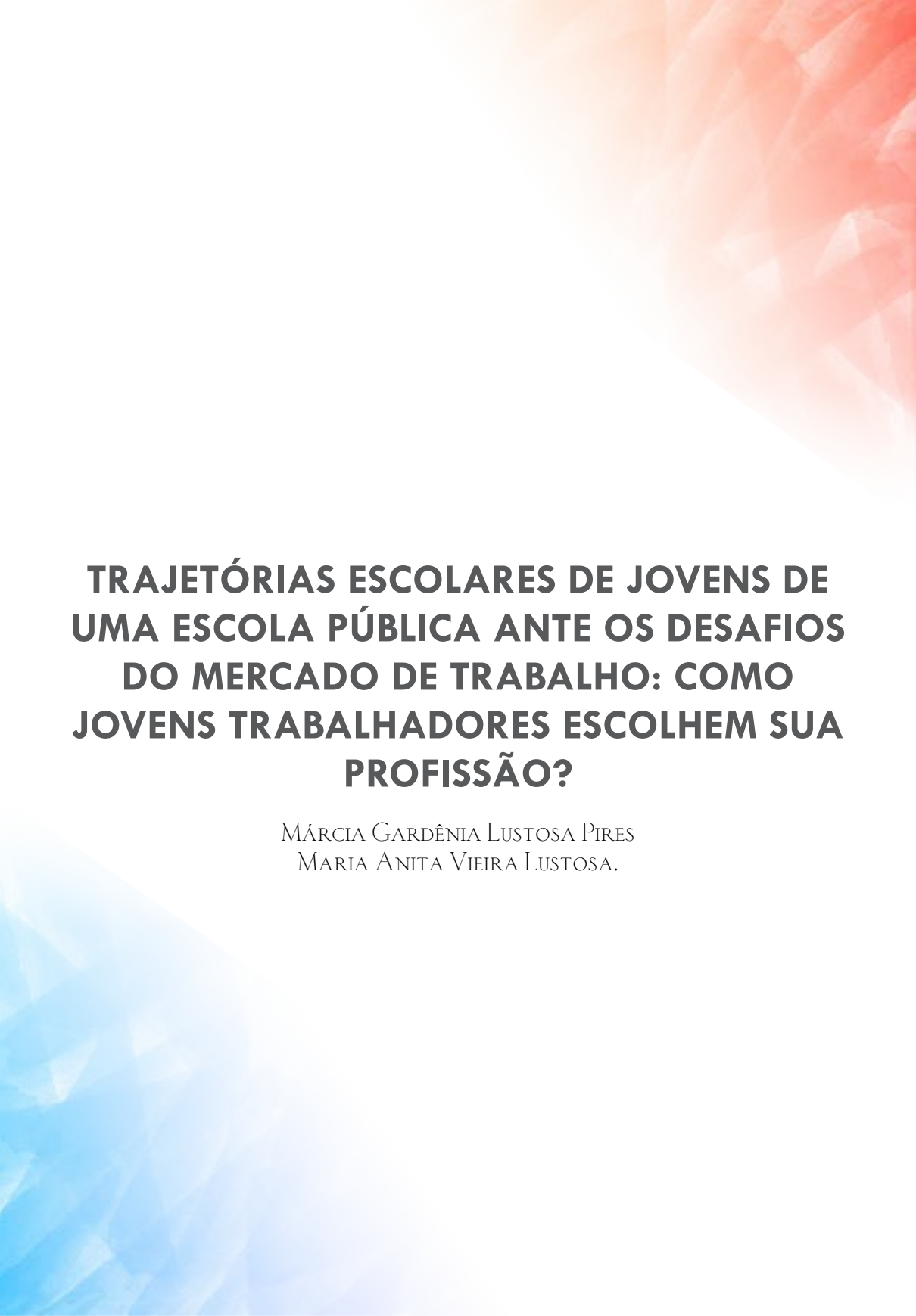
D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

GARNICA, Antonio. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo; ARAÚJO, Jussara. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LÉVI-STRAUSS, *tristes trópicos*, São Paulo, Anhembi, 1957, p.98-100; José Antonio González Alcantud, *El exotismo em las vanguardias artístico-lererarias*. Barcelona, Anthropos, 1989, p.301-302.

Mendes, Abreu, I; Farias. Almeida. C. **Práticas Socioculturais e Educação Matemática**. 2014, p.374. ed. Livraria da Física, 2014.



**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ANTE OS DESAFIOS
DO MERCADO DE TRABALHO: COMO
JOVENS TRABALHADORES ESCOLHEM SUA
PROFISSÃO?**

MÁRCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES
MARIA ANITA VIEIRA LUSTOSA.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ANTE OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO: COMO JOVENS TRABALHADORES ESCOLHEM SUA PROFISSÃO?

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa (IFPB) ¹

LUSTOSA, Maria Anita Vieira (UECE) ².

RESUMO

O presente escrito apresenta a experiência de Pesquisa e Extensão realizada por meio do Programa de Orientação Profissional e capacitação de jovens para o atendimento das novas demandas do mundo do trabalho, efetivado como formação complementar ao ensino regular e destinado a jovens de escolas públicas da cidade de Campina Grande, na Paraíba. Referida atividade de extensão foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Campina Grande, com o objetivo de oferecer Orientação Profissional aos jovens pertencentes à comunidade do entorno do IFPB. Situamos que o programa de Orientação Profissional em tela foi custeado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PROBEXT, em forma da concessão de bolsas financiadoras de ações educativas destinadas a realização de uma formação complementar a vida acadêmica dos jovens, público-alvo dessa proposta, buscando colaborar com sua formação integral na capacitação para o mundo do trabalho. Essa atividade de extensão buscou ainda esclarecer aos jovens as principais mudanças do mundo do trabalho, bem como conscientizá-los sobre as novas exigências impostas aos sujeitos em um momento no qual são verificadas mudanças significativas nas relações sociais e de produção, destacando aspectos da relação “juventude e mercado de trabalho”, no contexto de crise do capital.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Mercado de Trabalho

1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB – *Campus* Campina Grande. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisas LAMPEJU, vinculado ao IFPB. E-mail: gardenialustosa@yahoo.com.br;

2 Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnica Do Grupo de Pesquisas LAMPEJU, vinculado ao IFPB. E-mail: anita_lustosa@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos as imbricadas relações entre mundo do trabalho e educação, a partir da experiência vivenciada como coordenadora de um Programa de Orientação Profissional³ destinado a qualificação dos jovens de escolas públicas para o mercado de trabalho, na Cidade de Campina Grande, Paraíba. Referido projeto teve como principal objetivo oferecer Orientação Profissional aos jovens pertencentes à comunidade do entorno do *campus*, no sentido de colaborar com a troca de saberes entre a academia e comunidade, favorecendo o acesso desses jovens, aos conhecimentos necessários a operacionalização das novas tecnologias, e das competências demandadas aos trabalhadores na sociedade do conhecimento e da informação.

A experiência de extensão supramencionada possibilitou aos professores e alunos envolvidos no projeto dar um retorno social no que concerne a socialização dos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, partilhando saberes e contribuindo na elaboração de novos conhecimentos, bem como no enfrentamento das questões postas aos jovens no contexto societário recente.

Diante da realidade da educação pública em nosso país destacamos as implicações desse Projeto de Extensão na vida dos jovens envolvidos nessa experiência (alunos e comunidade), com foco para as questões que destacamos a seguir: impressões dos jovens quanto a participação nesta ação; realidade de vida dos jovens pertencentes as classes menos favorecidas (condições objetivas e subjetivas de existência); principais problemas enfrentados pela juventude público-alvo do programa; identificação sobre as formas como os jovens lidam com as novas exigências do mercado de trabalho e como estes escolhem suas profissões.

Assim, o avanço das forças produtivas, tecnológicas, econômicas, dentre outros aspectos, impõe aos estudiosos da área trabalho e educação⁴, a apreensão da correlação de forças entre “educação e trabalho”, bem como as tendências que atu-

3 Projeto de Pesquisa e Extensão desenvolvido no Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Campina grande, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

4 Autores como Frigotto (*et al.*, 2004; 2005; 2006); Ciavatta (2004); Ramos (2010); Kuenzer (1998), discutem exaustivamente os rumos dados à educação profissional no Brasil.

am e se impõem como necessidade ao desenvolvimento do capital, nas condições históricas específicas da crise estrutural do capital no Brasil.

O objetivo geral do projeto consistiu em oferecer Orientação Profissional e apoio acadêmico aos jovens alunos das escolas públicas, de forma a investir na formação e qualificação dos jovens para o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Assim, no que concerne a complexa relação estabelecida entre a educação e o mundo do trabalho cumpre indagar: qual o papel da educação e da escola frente a realidade de desemprego e precarização laboral na sociedade contemporânea? Como a juventude vem enfrentando essa nova realidade e quais as estratégias utilizadas no enfrentamento das questões postas aos trabalhadores do século XXI? Como preparar os jovens para a inserção no mundo do trabalho, em face aos novos arranjos organizacionais que incorporam mudanças nos padrões e usos da força de trabalho, mediante a utilização das novas tecnologias?

O objetivo deste escrito é o de refletir criticamente sobre às possibilidades de escolha dos jovens pertencentes as camadas menos favorecidas em nosso país, notadamente quando oriundos de escolas públicas. Situamos, portanto, as carências materiais configuradas na realidade de vida dos jovens, buscando compreender como as condições econômicas e culturais, circunscritas a contextos históricos específicos, influenciam na escolha de uma profissão.

2 Referencial Teórico

No que tange aos graves “problemas sociais que afetam a juventude” em nosso país (desemprego, violência, crise da educação, *etc.*) situamos que esta temática tem motivado o interesse de pesquisadores em diversos campos do saber, dentro e fora da academia. Diversos autores, como Abramo *et al.*, (2008), Castro, (2009), Spósito *et all* (2007), Freitas e Papa (2008), dentre outros, são igualmente essenciais a compreensão das questões sociais que envolvem a juventude brasileira.

Ainda sobre a problemática que afeta a juventude o que se verifica é que este segmento populacional sofre de forma mais agravada com a situação de desemprego crescente entre os trabalhadores jovens no mundo inteiro. Estudo de Furtado (2016), revela que o desemprego entre os jovens trata-se de um fenômeno mundial.

O desemprego no Brasil, além de ser um problema de grande magnitude, caracteriza-se ainda pelo aspecto de longa duração. Com base em dados disponibilizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014, p. 33 *apud* FURTADO, 2016), referido estudo aponta que o Brasil figura em primeiro lugar no *ranking* de desemprego de longa duração entre os jovens, em uma amostra de 32 países⁵.

Em meio à crise estrutural do sistema hegemônico vigente, decorrente da fase de “incontrolabilidade do capital”. (MÉSZÁROS, 2009), o quantitativo de jovens desempregados no mundo aumentou em 2016, chegando a 71 milhões. Assim, o índice mundial de desemprego previsto para jovens situados na faixa etária compreendida entre os 15 e 24 anos deverá atingir em índices percentuais os 3,1% em 2016, contra 12,9% em 2015⁶.

A rigor, ainda que deveras complexa, a situação social da juventude menos favorecida em nosso país é comumente tratada de forma generalizada, concentrando um campo de debates que em muito contribui na institucionalização de políticas públicas relativamente recentes no Brasil, notadamente no campo educativo⁷. A oferta de programas governamentais específicos ao atendimento das camadas historicamente excluídas dos bens culturais, relacionam-se as demandas da sociedade contemporânea, que vivencia um cenário de mudanças abruptas.

Cumprе salientar que as transformações supramencionadas se expressam

5 Para saber mais ver: Furtado, Adolfo. **Desemprego entre jovens: situação do brasil e lições da experiência internacional** (estudo técnico). Câmara dos Deputados. Julho de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema7/2016_12418_desemprego-entre-jovens_adolfo-furtado>. Acesso em: out de 2016.

6 Para saber mais consultar página da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Disponível em <<http://www.ilo.org/brasil/lang--pt/index.htm>>. Acesso em out de 2016.

7 Podemos citar, por exemplo, os evidentes esforços por ampliar o acesso dos cidadãos à escola, traduzidos na concretização de ações focais e contingentes, a exemplo dos seguintes programas: Programa Escola de Fábrica; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Qualificação (PNQ); Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP); Programa de Integração da educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Brasil Profissionalizado e Sistema E-TEC Brasil; E-JOVEM; PRONATEC - Criado no dia 26 de Outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); ETEC - Escola Técnica Aberta do Brasil - tem como propósito ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio.

notadamente no campo da esfera produtiva, inovações tecnológicas constantes, significativos avanços no campo da ciência e na produção de riqueza material, dentre outros. Desta feita, no atual cenário da vida em sociedade, implicado cada vez mais pelo uso das novas tecnologias – consequência da considerada “terceira revolução” tecnológica, novos saberes e competências são demandados aos sujeitos para se adaptarem a vida em sociedade, e conseqüentemente, ingressarem no mundo da produção/mercado de trabalho. Diante dos investimentos políticos e sociais direcionados à escolarização/qualificação dos trabalhadores é digno de nota que, na “sociedade do não-emprego” a escola é também privilegiada, no discurso atual, como possível via de inclusão social (PIRES, 2010).

Em face a esse contexto, as questões postas neste estudo buscam contribuir com o debate sobre as condições de escolarização de jovens da escola pública, indagando sobre quais resultados sociais produzem ou reproduzem na vida dos jovens, notadamente no que tange a empregabilidade e escolha profissional dos indivíduos, em contextos sociais específicos, ou seja, no contexto da escola pública.

Consideramos oportuno esclarecer que o esforço teórico/prático aqui empreendido, reside em perceber a dimensão que a educação assume em seu papel social de contribuir para a formação da juventude, na vinculação objetividade (exteriorização) e subjetividade, que se entrelaçam no tecer da vida e na formação do humano. (PIRES, 2010). O desafio, então, é o de analisar as trajetórias de escolarização dos jovens participantes do projeto em tela, considerando a trama de relações sociais complexas, contraditórias e antagônicas que se concretizam em uma dada realidade.

3. Metodologia do Estudo

No desenvolvimento de nossas ações adotamos uma metodologia que buscou aliar teoria e prática, por meio da oferta de Minicursos, Oficinas e Palestras para jovens alunos de uma escola pública municipal. Nessa instituição foram selecionados, em caráter inicial, 32 alunos que demonstraram interesse em participar do projeto de Orientação Profissional em foco.

Assim, essa formação ocorreu com a capacitação profissional de 20 jovens da escola pública de ensino não profissionalizante, por meio da realização de uma

formação complementar a vida escolar dos jovens, viabilizada durante dez meses, de acordo com o cronograma de execução do Projeto, as aulas foram realizadas entre os meses de maio de 2014 a janeiro de 2015.

Dessa forma, os encontros ocorreram mensalmente, com uma ação a cada mês, que contemplou a transmissão dos conteúdos específicos para essa Formação Profissional. A exposição dos conteúdos ministrados adotou a metodologia teórico vivencial, por meio de aulas expositivas e dialogadas com carga horária de 4 horas/aula por módulo, bem como com a realização de vivências, dinâmicas de grupos, adotando o uso de recursos audiovisuais, no auxílio da transmissão de saberes. O aprofundamento teórico se deu por meio de atividade de caráter didático-pedagógico, como: leituras, debates, palestras, exibição de filmes e documentários, entre outros.

As atividades práticas abrangeram a realização oficinas de orientação profissional, planejadas e executadas pelo coordenador do projeto, com outros professores do IFPB-CG e alunos bolsistas e voluntários do projeto. Cumpre esclarecer que tais ações foram desenvolvidas de forma contínua e avaliadas ao final de sua realização em cada mês de sua execução. Para a realização das oficinas, elegemos como momento propício os primeiros sábados de cada mês.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados da experiência de formação/capacitação de alunos de uma escola pública de ensino regular, buscando analisar as trajetória de escolarização de alunos de uma escola pública, bem como as implicações na vida desses jovens, em virtude das constantes e bruscas transformações que configuram a realidade de “metamorfose do mundo do trabalho” (ANTUNES, 1995).

Assim, levando em conta a condição econômica dos educandos público alvo do projeto, verificamos que estes pertencem ao segmento majoritário da população, que sobrevivem em precárias condições de existência e participam de um universo social permeado por carências múltiplas, tanto de natureza material, quanto espiritual, configuradas na negação de muitos direitos: ao trabalho e a uma vida digna, a saúde, sobrevivendo em precárias condições nas periferias da cidade, com escolarização deficitária, e na restrição do acesso ao lazer e a cultura.

Dessa forma, a violência social da qual participam é constantemente percebida na forma também violenta com a qual se relacionam, com a escola e com os amigos, por exemplo. No convívio com esses jovens, durante o curso, pudemos perceber que a escola de origem desses alunos era constantemente depredada por eles próprios, que destruíam os equipamentos da instituição como carteiras, birôs, ventiladores de teto, etc.; essas formas de relações sociais violentas são transferidas ainda para as relações interpessoais, como pudemos perceber nas atividades realizadas em grupo, quando presenciávamos constantemente agressões verbais e atitudes pouco gentis para com os colegas de turma.

É mister considerar, portanto, a relação da produção material da existência com a produção espiritual (intelectual), como algo ontologicamente inseparável, notadamente, em um modelo burguês de sociedade, onde vige o modo de produção capitalista, sendo preciso esforço teórico para desvelar essa relação nos moldes de uma realidade antagônica e contraditória em que se constrói a vida humana, mormente no que concerne à socialização dos bens espirituais.

Observamos, portanto, em meio a complexidade da vida humana, aspectos determinantes que afetam significativamente a subjetividade dos indivíduos e interferem na forma destes se relacionarem em sociedade. Se o reflexo consciente da realidade é determinado e, ao mesmo tempo, determina a realidade e a forma como os indivíduos se manifestam no mundo, atribuímos aqui significativa relevância à educação como momento “ativo” da reprodução social.

Assim, verificamos que situações como as de violência social da qual estes jovens participam, apontam para uma diversidade de situações que merecem uma análise mais precisa dos aspectos que transcendem a mera aparência dos fatos e que aparecem nas entrelinhas de suas histórias de vida. Durante os encontros com os jovens pudemos perceber o esforço na superação das barreiras encontradas na vida dos que optaram por participar do curso, em virtude das precárias condições de vida, violência social, entre outras situações, que configuram a realidade das trajetórias de vida e de escolarização desses alunos, permeadas por obstáculos diversos que vão desde a falta de condições materiais à falta de apoio social e familiar.

Ainda no que se refere a grave realidade na qual se inserem os jovens, destacamos que dentre os principais problemas enfrentados pelo curso situamos o fenô-

meno da evasão⁸, percebida como uma espécie de desestímulo por parte de alguns alunos, que precisavam de constantes incentivos para não desistirem da formação. Nessa experiência, foi possível verificar que a evasão escolar figura como preocupação da direção da escola de origem desses alunos, exigindo um acompanhamento permanente por parte da instituição escolar.

Desta feita, em relação a permanência destes alunos no curso, verificou-se que dentre os 31 jovens matriculados inicialmente no projeto, apenas 20 concluíram o curso. Sendo as causas de abandono oriundas de problemas diversos, dentre os quais chamou-nos atenção o fenômeno da gravidez na adolescência. Em meio aos alunos que desistiram do curso destacamos o caso de duas adolescentes que abandonaram o curso e a escola por estarem grávidas. Além do abandono pelo fator gravidez na adolescência, outros nove alunos desistiram do curso, relatando desinteresse pelos estudos. O índice de abandono escolar por parte dos jovens paraibanos pode ser verificado no gráfico 1, situado abaixo, que retrata a realidade da população jovem da Paraíba (público alvo de nosso curso) - situada na faixa etária entre 15 e 19 anos - em sua relação com a escola (IBGE, 2010).

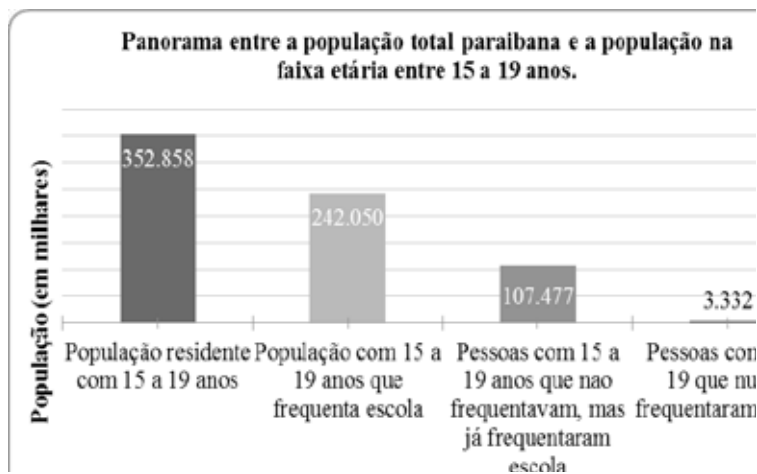


GRÁFICO 1- Panorama comparativo da população total paraibana e a po

8 Segundo o Ministério da Educação/M EC dados mostram que mais de 1,6 milhão de alunos que frequentavam a escola em 2014 não se matricularam em 2015 por razões que incluem trabalho infantil, mudança de endereço e questões de saúde. Para saber mais ler matéria na íntegra. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38134/mec-lanca-programa-para-combater-evasao-escolar/>>. Acesso em 01 out. 2016.

pulação na faixa etária entre 15 a 19 anos – Relação Juventude /S. Escola. Censo Demográfico. **Fonte:** IBGE, 2010.

O gráfico apresentado acima trata exatamente da situação do público alvo de nosso projeto, a partir do recorte da situação dos jovens do Estado da Paraíba. Salientamos que o público-alvo do Projeto se caracterizava por serem jovens com idade entre 13 e 18 anos, especificado por pessoas que ainda não participam do mercado formal de trabalho, mas que aspiravam um emprego. A faixa etária dos alunos nos permitiu verificar que, em virtude da pouca idade, eles tinham apenas um conhecimento bem superficial sobre o funcionamento do ensino superior e do mercado de trabalho. No decorrer das atividades pudemos perceber que a principal aspiração dos alunos era cursar o ensino superior, na intenção de proporcionar uma melhor qualidade de vida para as suas famílias, que em sua maioria viviam com uma renda de até dois salários-mínimos, conforme evidenciado no gráfico 2:

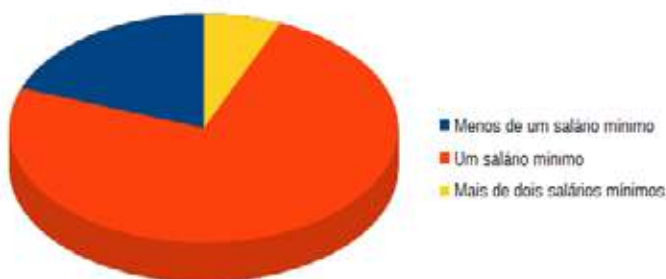


Gráfico 2 -Renda familiar dos alunos do Projeto de Extensão. **Fonte:** Elaboração Própria.

Assim, foi possível verificar que, a renda familiar implicava no tocante a escolha de uma profissão, pois a maioria dos jovens queria logo um emprego, embora almejassem cursar uma faculdade. Percebemos que as profissões escolhidas para o futuro variavam, entre um misto dos sonhos de infância, quando alguns externavam a vontade em se tornarem astronautas, e a realidade vivenciada, quando demonstravam algo mais próximo às suas realidades de vida como a profissão de policial. Em um contexto de sonho e realidade, situamos para essa análise a relação da educação

pública com a qualificação para o mundo do trabalho. Atualmente as escolas públicas vêm sendo questionadas no cumprimento de sua função social de oferecer uma boa educação as crianças e adolescentes, jovens e demais membros da comunidade. Sobre essa grave problemática que atinge as classes menos favorecidas socialmente, notamos que as condições de ensino de algumas escolas públicas não parecem adequadas às demandas e necessidades apresentadas no contexto recente, onde se percebe a carência de oportunidades de aprendizado de qualidade, notadamente nas comunidades mais carentes situadas nas regiões mais pobres de nosso país.

5 CONCLUSÕES

Essa proposta enfrentou o desafio de investir em uma ação educativo crítica, comprometida com a defesa dos interesses das camadas populares, ou melhor, nas palavras de Freire, uma prática educativa transformadora, pautada na compreensão da prática docente enquanto uma dimensão social da formação humana em sentido pleno. Não poderia, portanto, deixar de estar relacionada ao compromisso ético, político e social, bem como com a autonomia de ser dos educandos. (FREIRE, 1996).

As condições objetivas de existência desses indivíduos, aliadas à falta de incentivo, orientação e investimentos no desenvolvimento das potencialidades desses jovens os mantêm em condições marginalizadas em nossa sociedade, de forma que estes acabam por perpetuarem as condições precárias de sobrevivência, se submetendo a funções de extrema exploração de sua força de trabalho. A gravidez na adolescência, a necessidade de ajudar a família com as despesas domésticas, são casos notados entre os alunos do projeto que os deixam ainda mais distantes de seguir em seus estudos e futuramente ter sucesso no mundo do trabalho.

Podemos concluir que a referida proposta fundamentou-se na articulação entre atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, compreendendo a não-dissociação dessas três dimensões. (SAVIANI, 1987). Podemos salientar que o compromisso da escola se delinea em contribuir na construção do saber, no sentido de formar sujeitos capazes no compromisso com a elevação do nível cultural das massas. (GRAMSCI, 1968).

Asseveramos, portanto, a importância que a educação assume em nossa sociedade, compreendendo-a como espaço de contradição, quando, ao tempo em que

funciona como instrumento de dominação, ocupando lugar privilegiado por ser via de ascensão social para muitos em um modelo societário desigual e injusto. Igualmente, salientamos que ela poderá se tornar instrumento de emancipação humana, quando pensada para além do capital (MÉSZÁROS, 2009).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- AQUINO, Luseni Maria C. ANDRADE, Carla Coelho (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. L. C. Artigo *Trabalho de Luto*: São Paulo. In: Folha de São Paulo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? :Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL, **Lei** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const>> Acesso em 2010.
- BRASÍLIA, DF: UNICEF. O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/ [coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação - MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução /CD/FNDE. Nº 12 de 03 de abril de 2009.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação - MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE Nº 22 de 26 de maio de 2008.
- CAMILA, Carla; LIMA, Luana. Escolas não atingem nível adequado para Ensino Médio. Jornal Diário do Nordeste, Fortaleza, 16 set. 2010.

FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: juventude em pauta.** 2ª Ed. – São Paulo: Cortez. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

FURTADO, Adolfo. **Desemprego entre jovens: situação do brasil e lições da experiência internacional** (estudo técnico). Câmara dos Deputados. Julho de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema7/2016_12418_desemprego-entre-jovens_adolfo-furtado>. Acesso em: outubro de 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Disponível em <<http://www.ilo.org/brasil/lang--pt/index.htm>>. Acesso em out de 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A crise do emprego jovem: Tempo de agir.** Relatório V da Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão, 2012.

SAVIANI, Demerval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANNI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SPOSITO, Marília Trajetórias na Constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas de Juventude em Pauta.** – 2. ed – São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo-Demográfico 2010: Educação – Amostra.** dados referentes ao estado da Paraíba. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pb&tema=cen sodemog2010_educ>. Acesso em: 28 jul. 2015.



TEORIA EDUCACIONAL MOBILIZADA NO COTIDIANO DO ALUNO RESULTADO DE UM (RE) PLANEJAMENTO DE ENSINO

MARIA APARECIDA GOMES BARBOSA
MARIANA PRICILIA DE ASSIS

TEORIA EDUCACIONAL MOBILIZADA NO COTIDIANO DO ALUNO RESULTADO DE UM (RE) PLANEJAMENTO DE ENSINO

Maria Aparecida Gomes BARBOSA (UERN)¹, Mariana Pricilia de ASSIS
(UERN)²

RESUMO

Este artigo é produto da disciplina Psicologia da Educação estudada no Curso Licenciatura em Geografia e traz a teoria de Gestalt mobilizada pelos estudantes da UERN /CAMEAM. Para este estudo foram analisadas reflexões acerca de cada teoria da educação. Neste artigo trazemos o texto reflexivo sobre a Teoria da Gestalt. O corpo teórico é formado por Bruner (2001), Senna (2009), Keller (1970) e Barbosa (2015). Os resultados revelam que os estudantes universitários são capazes de identificar as teorias, não tão somente como conteúdos inservíveis para a sua vida cotidiana. A interação pedagógica acontece quando o professor elabora ou reelabora o seu planejamento de ensino, de acordo com o contexto dos estudantes, bem como revela que a teoria é mobilizada por nós, alunos, apenas não a identificamos, pois somente conseguimos identificar determinados conteúdos, quando de fato, apreendemos, ou seja, os retemos com significação, para a nossa vida.

Palavras-chave: Gestalt. Interações Pedagógicas. Planejamento de Ensino.

1.INTRODUÇÃO

Durante o estudo da teoria de Gestalt proposto pela professora na disciplina de Psicologia da educação, cujas práticas pedagógicas, promoveram, de fato interações pedagógicas, nós, estudantes do curso de Licenciatura em Geografia pudemos identificar em nossas práticas cotidianas o quanto esta teoria está presente no nosso dia a dia.

A Gestalt é conhecida como teoria da forma, foi criada no século XX, por Max Wertheimer, que era psicólogo e, junto com Koher e Kurt Koffka, desenvolveu a teoria no campo educativo. A Gestalt surge como uma forma de descobrir falhas sejam maiores ou menores do Behaviorismo, Funcionalismo e Estruturalismo. Ela

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED UERJ),
E-mail: cidaufpe@yahoo.com.br.

2 Graduanda do curso de licenciatura de Geografia (UERN), E-mail:
marianasonhadora@hotmail.com.

nasce de uma rebelião contra a ciência estabelecida naquela época que só se opõe a tradição acadêmica da psicologia mais antiga, ficando conhecida como a psicologia de protesto.

Através dessa teoria percebemos as diversas formas que o aluno compreende os elementos que estão expostos a sua percepção, em vários ambientes sociais, seja na praça de eventos – local público e bastante frequentado na cidade de Pau dos ferros, sendo um ponto de grandes eventos e um ponto de encontro entre as crianças, os jovens e adultos da cidade -, e casa, na escola e universidade – que para muitos de nós, estudantes, consiste no único espaço social que temos.

Nesses múltiplos ambientes, nós recebemos inúmeras informações, e que vão constituindo a nossa concepção individual, mas, para o mesmo ter uma análise correta dos fatos ocorridos no ambiente comportamental, é imprescindível que ao observar algum elemento, identificar que a parte recortada está sempre ligada ao todo, o que contribui para identificarmos o conteúdo disciplinar estudado em sala de aula em situações que vão surgindo à nossa volta.

Explicamos essa relação entre a vida cotidiana e a teoria de Gestalt assim: o cérebro procura uma relação com o objeto, mesmo estando viciado a perceber uma única forma, uma vez que a estabilidade de algumas formas são mais estáveis que outras, e quanto mais as partes dos elementos que compõem o todo são expostos, mais facilidade o sujeito terá de entender, ou seja, o aluno/universitário compreenderá os conteúdos exposto pelo educador, quando o planejamento de ensino trazido e pensado por ele, pronto, for realinhado ao nosso contexto. Ou seja, Acontece por parte do professor um replanejamento, quando ele (o professor) escuta o que nós vivenciamos em nossa rotina, logo, um assunto complexo, quando mediado, torna-se em algo fácil de associar o que está em nossa volta. Assim, clero está que é o *modus operandi* da prática pedagógica que, sem dúvida, dá voz e vez ao aluno explicitar, ainda durante as exposições dos conteúdos, e não somente em uma avaliação que o comportamento do estudante universitário tende a ser mais significativo se a interação pedagógica, de fato, acontecer em sala de aula, e não fique somente no planejamento de ensino que é estruturado no início do semestre e é imexível.

A teoria de Gestalt é importante para que o professor estimule o estudante universitário a observar o ambiente em seu entorno não de forma isolada, mas associando-o ao seu todo, porque se uma teoria não é bem compreendida pelo estudante

que daqui há alguns anos estará numa sala de sala como professor, como ele vai poder planejar suas aulas de geografia, de forma interdisciplinar, como é ensinado na universidade, se os outros professores das outras disciplinas sequer conversam sobre seus conteúdos! Logo, a teoria da Gestalt numa perspectiva interdisciplinar vai por água a baixo, eu, enquanto professor de Geografia, só vejo meus conteúdos, o professor de Português só sabe dos seus conteúdos, e aí, claro fica que se formos comparar esses comportamentos isolados com a forma, empregada na teoria de Gestalt, só poderemos ver uma única forma e não múltiplas formas.

Associando esta alegoria com o cotidiano das escolas, cada professor está simplesmente preocupado em ministrar “seus” conteúdos, como é o caso da língua portuguesa, que o professor de geografia escreve, ele mesmo na questão da prova, alguns erros de português se quando o aluno “avisa” que tem um determinado “equivoco”, ele, de pronto responde “sou professor de geografia e não de português”.

Este presente artigo tem como objetivo mostrar as principais ideias e tipos de comportamento estudados pelos Gestaltistas, buscando associá-las a fatos do nosso cotidiano, e da nossa vida acadêmica e também futuramente na nossa sala de aula, quando estivermos exercendo nossa profissão. Será uma forma de ver novos caminhos, olhar o mundo que nos cerca com outros olhos, atentos ao todo, buscando identificar as causas de algum comportamento diferenciado que presenciamos em sala de aula. Pretende identificar o impacto da teoria da Gestalt nas formas como o aluno compreende o mundo e a si mesmo.

Este estudo constata-se que para o estudante apreender (=reter os conteúdos com significados para a sua vida), o professor precisa rever a sua forma de planejar o ensino, sempre e quantas vezes forem necessárias, caso contrário, o aluno continuará a frequentar a escola, com a finalidade única de decorar teorias, transcrever concepções de autores consagrados por seus pares na academia, mas, não é o sujeito que constrói seu aprendizado.

Este estudo foi embasado nas aulas da disciplina de Psicologia da Aprendizagem, cuja professora consta no nosso corpo teórico, Barbosa (2015), em Senna (2009) e Bruner (2001).

A análise dos dados deste estudo são reflexões escritas pelos alunos universitários do curso de licenciatura em geografia, da UERN/CAMEAM. Os textos

foram produtos das aulas da disciplina Psicologia da Educação. Foram escolhidos dois textos, dentre vinte produções textuais reflexivas, que se derivaram da temática abordada, as teorias da educação, quando os estudantes foram instados a identificarem nas suas situações cotidianas, se e como mobilizavam a teoria de Gestalt em diferentes espaços sociais. A pesquisa preserva a identidade dos participantes, que são identificados por G1 e G2.

2. INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

A interação Pedagógica no ambiente acadêmico é imprescindível para que o estudante consiga falar, questionar o professor. Se o estudante se cala, como comumente acontece, o que se dá é uma mera transferência de informações, não é sequer conhecimento. E o professor universitário, parece que está completamente esquecido que a produção do conhecimento não se é privilégio da universidade ou da escola, como dissemos acima, em todos os espaços temos acesso às informações, agora, transformar essas informações em conhecimento é que consiste na tarefa fundamental e primordial do professor, e, ele, não vem fazendo esta tarefa muito bem. Fato que deixa bem claro isto é, no ensino médio, o aluno passar três anos na escola e para fazer a prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio -, ele ter que fazer um curso preparatório.

Logo, questionamos: teve impacto significativo o modo como os sujeitos da aprendizagem compreenderam o que foi tão somente transmitido pelo professor em sala de aula?

A partir dessas e de muitas indagações é que os textos reflexivos produzidos na disciplina nos alertou para que a forma de interação pedagógica não ocorre nas escolas, e muito menos na universidade. Ora, se estamos em um curso de licenciatura em geografia, todos os professores do curso precisam ter consciência de que precisamos ser habilitados e capacitados a mediar, a negociar as produções dos conhecimentos dos nossos futuros alunos, e não ter a preocupação exclusiva de nos encher de conteúdos e no momento da avaliação apenas nos cobrar esses conteúdos, tal qual foram transmitidos. É notório que o professor universitário, ou desconheça as teorias da aprendizagem ou, não as mobilizem, porque tudo, ou quase tudo que aprendemos nas disciplinas curriculares são ligeiramente esquecidos após a realização das provas. E o todo? como fica? pois é não fica, disso temos certeza, porque ao

chegarmos nas salas de aula, chegaremos com a mesma incerteza de todo professor iniciante: o quê? e como ensinar?

O professor constantemente se depara com comportamentos diferenciados dos educandos no ambiente acadêmico/escolar, mas dificilmente consegue interpretar e compreender o que está exposto ao seu olhar, ao aluno não está bem nas provas, nas exposições em sala de aula, na hora de avaliação, ele não enxerga (ou prefere não enxergar) que muitas vezes o aluno silenciar quer dizer muito sobre a sua não compreensão, a sua não concordância com a sua prática pedagógica. Na verdade, o estudante está clamando para ser enxergado de outra forma, diferente de um pote vazio a ser enchido. As formas que os gestaltistas ensinaram, que para analisar as particularidades é necessário perceber o todo, ou seja, ao menos ter a curiosidade de conhecer, inda que superficialmente, o (s) contexto (s) no (s) qual (is) estão inseridos seus estudantes.

Mas, é mais fácil para o professor não analisar as atitudes (ou a falta delas) dos estudantes e suas formas de agir, como se fosse unicamente culpa deles pelas notas baixas, pelo não acompanhamento do raciocínio lógico formal exigido nas suas práticas pedagógicas e dos conteúdos disciplinares.

A teoria Gestaltica compreende que o contexto social, ou seja, o meio ambiente influenciará no modo como interpretamos nós mesmos e o mundo que nos rodeia, assim, há uma integração do físico, mental e psíquico, dessa forma, o sujeito se constrói com base na cultura do presente, esse pensamento interage com o que pensa Bruner (2001), ao considerar que o pensamento narrativo é uma interação do sujeito dentro do contexto cultural, assim, o mesmo construirá uma interpretação pessoal do mundo. A experiência direta acompanha mudanças fisiológicas, só pode conhecer o comportamento através da própria experiência dele.

O ambiente comportamental influenciará a ação do indivíduo diante de determinada situação do cotidiano do sujeito na teoria de Koffka (1970, apud Keller, 1970), pode-se verificar essa mobilização da teoria, quando ao ciclista choca-se com uma árvore ou poste em um terreno, ou o jogador de futebol que ao observar um artilheiro com grandes chances de fazer um gol, o mesmo chuta a bola em cima do goleiro, a ação do jogador sofre influência dos ambientes comportamentais, dessa forma, para o ciclista e o jogador adquirir a prática do que está fazendo, é necessário organizar e reconstruir o seu modo comportamental, a cada partida, afinal, em cada

jogo terá um novo time, diferentes jogadores e um poderá ter um notável goleiro, como foi o caso da partida final no futebol brasileiro, recentemente nas Olimpíadas do Rio 2016, o goleiro, convocado às pressas, em substituição ao que foi cortado e, talvez, tenha sido o mais estudado pelas seleções adversárias, foi um dos grandes responsáveis pelo nosso ouro olímpico no futebol.

Mas, e nas salas de aula das universidades o professor, se responsabiliza quando a maioria da turma “tira” nota baixa em sua avaliação? Certamente não. Embora não possamos galar por todos os professores universitários, mas em seu artigo intitulado “O ritual da aula universitária”, Barbosa (2015), conta-nos que o ritual é o mesmo “do Oiapoque ao Chuí”, do Brasil. Logo, a culpa pela nota, pela não aprendizagem, pelo fracasso na vida é todo creditado ao estudante.

As provas escolares pouco estimulam os alunos a serem sujeito com mentes críticas reflexivas, continua a memorização de conteúdos, em que bater a capa do livro é mais importante do que saber ensinar, pouco importando se o aluno aprendeu realmente o conhecimento mediado. Uma vez que os conhecimentos aprendidos com/no cotidiano social desses sujeitos não são reconhecidos pela cultura cartesiana científica da escola/universidade.

O conteúdo disciplinar pouco há uma interação com o cotidiano dos mesmos, tornando o método científico para alguns estudantes sem nenhuma utilidade. Percebe-se que os métodos mecanicistas são advindos da formação dos professores, pois as universidades constantemente utilizam uma reprodução da didática estática; as provas são convencionais, a avaliação dos universitários. Se detém com prova valendo 10, as respostas são cobradas por alguns educadores a ser o mesmo que está no livro, caso o aluno escreva seu ponto de vista aliando a mesma corrente de pensamento do método científico, mas com outras palavras, porém significando o mesmo sentido, não é considerado, então, percebe-se que as respostas das avaliações é (CTR C e CRT V), e o aprendizado do sujeito resulta em que? Bom em nada, pois ao aluno/universitário escreve tudo na folha de papel, mas, logo esquece de tudo que transcreveu na prova, esse resultado é pelo fato de não ter acontecido o aprendizado significativo, há uma mera cópiação do conteúdo. Então, que tipo de professores as universidades estão formando?

Então, como ensinar melhor para tornar o processo de aprendizagem eficiente para os sujeitos aprendentes? o planejamento do ensino deve ser executado

com didáticas que esquematize a melhor forma do professor ensinar, para que o aluno/universitário apreenda melhor. Mas, constantemente as ações de alguns educadores retrocedem a reforma no planejamento no ensino, pois, a cultura científica escolar é a única considerada como legítima e correta, os sujeitos da aprendizagem diariamente percebe que a sua cultura social, os saberes aprendidos em outros ambientes extra escolares, vivenciado no cotidiano, é excluída do ambiente educativo.

Os estudantes universitários tonam-se invisíveis no ambiente acadêmico, pois pouco refuta o que o docente fala, a sua presença se tornou limitada nas avaliações acadêmicas, pois, ainda prevalece em plena cultura digital, o *modus operandi* tradicional de avaliar o desempenho dos sujeitos, com provas conteúdista, prevalecendo a escrita textual padrão, com textos formais, distanciando das narrativas vivenciadas de modo informal pelos alunos, tornando o processo de aprendizagem para o aluno, em algo frustrado, e ao questionamento; O porquê que estou escrevendo isto?, Só fazem pelo professor ter solicitado, desestimulando os mesmos. O resultado do produto final, é o discurso “esses alunos não sabem escrever”, em contrapartida, os estudantes analisam que o conhecimento ensinado não é útil na sua vida cotidiana, é importante salientarmos que a escrita é desenvolvida levando-se em conta fatores externos: social, cultural, político e econômico, que não poderiam ser ignorados quando o professor corrige o erro da escrita dos estudantes. As consequências das práticas que não levam em conta a importância da comunicação oral nas práticas pedagógicas é que...

Senna (2009), salienta que a maioria das universidades tornou -se um lugar de frustração, onde professor e aluno no dia-a-dia amarga profunda sensação de fracasso, se lhes abundam os tais conteúdos, são igualmente apenados por não saberem o que deles fazer na vida em sociedade.

A reestruturação do ensino só é relevante, quando o educador se posicionar como um primeiro requisito de mudança, com práticas e ações que tenha efeito para tornar o conteúdo exposto mobilizador, percebe-se essa prática posteriormente no aluno/universitário (G1):

Eu passei toda a minha formação escolar do ensino básico, fundamental e médio, sem entender o porquê de estudar o conteúdo que a professora passava, quando entrei na gra-

duação superior; achava que a situação mudaria, mas continuou a mesma, ao entrar na universidade não conseguia mobilizar na prática, mas ao estudar a teoria de Gestalt na disciplina de psicologia, percebi dialogando com a professora Cida, que constantemente mobilizo no meu cotidiano, então, comecei a achar interessante estudar essa teoria. (G1, 06, 2016).

No exemplo G1 percebe na narrativa do sujeito, um erro de percepção, por isso, que devemos sempre analisar o comportamento humano relacionando ao todo para entender as partes, pois, o meio em que estamos, pode acarretar um erro de percepção. Ao estudar a teoria de Gestalt, onde deu-se uma interação pedagógica, de fato, o estudante conseguiu perceber a importância da teoria. Trazemos mais um exemplo da mobilização da Teoria Gestáltica:

Ao entrar em uma loja observei uma placa enorme com uma promoção, fiquei alegre achando que seria tudo pela metade do preço, depois de perguntar o preço e confirmar a promoção, a vendedora me falou que o preço da loja estava na parte da placa bem pequenininho, nesta hora lembrei das aulas da professora ao explicar a teoria de Gestalt, para compreender as partes, preciso antes compreender o todo. Percebi que estava mobilizando a teoria que eu estudei na universidade, em outro espaço social. (G2).

O estudante percebe que o conteúdo que estudou na universidade obteve significação na sua vida cotidiana, demonstrando que apreendeu realmente a teoria estudada na universidade.

3.CONCLUSÃO

Através da reflexão sobre a teoria de Gestalt, percebemos que o aluno compreenderá o mundo e a si mesmo de forma global e não isolada, o ambiente também terá influência sobre seus atos. Dessa forma, as interações pedagógicas, assim como as interações sociais que acontecem nos vários lugares que os estudantes frequentam além da universidade influenciará como os mesmos constroem suas concepções sobre os conteúdos disciplinares. Mas, não havendo as interações pedagógicas, a universidade é vista

apenas como um lugar para o estudante ouvir e o professor universitário satisfazer seus egos.

4.REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.A. G. **Reflexão sobre a prática de ensino superior**: ou reprodução do conhecimento,2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion. =1&espv=2&ie=UTF8#q=em%3Ahttp%3AModalidade_1datahora_19_09_2014_14_18_37_idinscrito_188_962f67e8c7a7098713575c76f245c9e2> em 21/08/2016.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001.

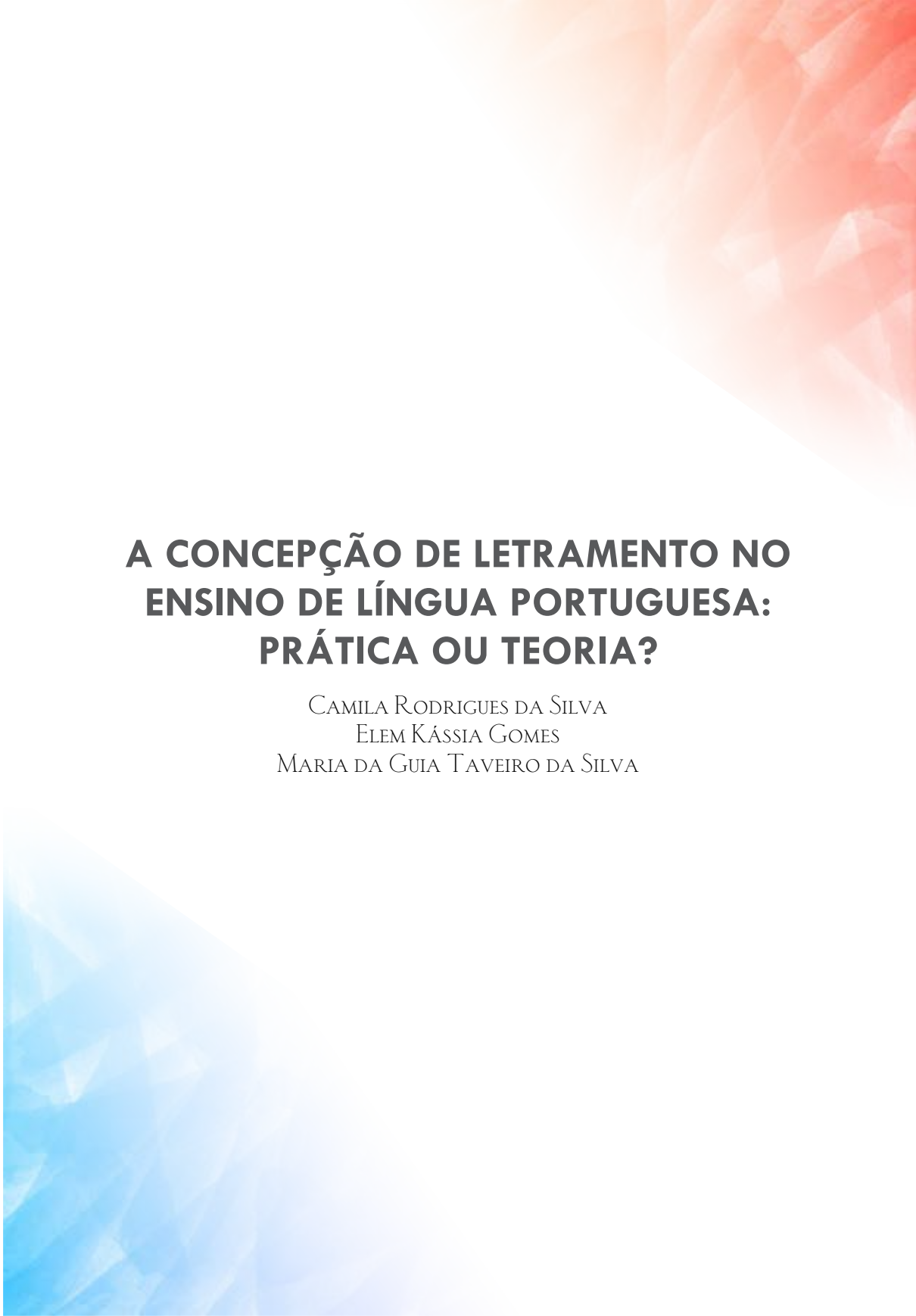
KELLER, F. S. A Alemanha e a Gestalt In _____ **A definição da psicologia**: Uma introdução aos sistemas psicológicos. São Paulo: Editora Herder. 1970. Cap. 6. P. 105- 131.

SENNA, L. A. G. **Processos educacionais**: os lugares da educação na sociedade contemporâneos. Cap. I. In: Letramento: Princípios e Processos. Curitiba: IBPEX, 2009.



TERCEIRA PARTE

LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO



A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA OU TEORIA?

CAMILA RODRIGUES DA SILVA
ELEM KÁSSIA GOMES
MARIA DA GUIA TAVEIRO DA SILVA

A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA OU TEORIA?¹

Camila RODRIGUES-SILVA¹ (UFMA); Elem Kássia GOMES²; Maria da Guia TAVEIRO-SILVA³ (UEMA)

Autor¹: Mestre em Letras: Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisadora do Grupo GELMA². Docente da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

Coautora²: Mestre em Letras: Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente da educação Básica (SEDUC/TO). ekg04@hotmail.com

Coautora³: Doutora em Linguística, pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Pesquisadora do Grupo GELMA. Docente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. mariadaguiats@gmail.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras em que investigamos a concepção de letramento de professores de Língua Portuguesa (LP), a fim de diagnosticá-lo como uma prática ou uma teoria no cotidiano escolar. Refletimos, também, sobre a trama dos conceitos e aplicabilidade dos termos letramento e alfabetização, os fatores que envolvem o letramento e o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem. O estudo é de caráter qualitativo com viés do estudo de caso, tendo a entrevista semiestruturada como técnica de geração dos dados. Assim, o objeto de investigação foi as vozes/o discurso de professores de LP do ensino médio na modalidade de ensino profissional. Averiguamos, por meio da pesquisa de campo, que há prática sem teoria assim como teoria sem a prática, assim se faz necessário um diálogo, harmonioso, entre a teoria e prática. Entende-se que o conhecimento teórico é importante para nortear a prática de forma consciente. Dessa forma, pretendemos demonstrar a relevância de uma prática com teoria e de práticas letradas para uma sociedade complexa e plural.

Palavras chave: Letramento; Professor; Língua Portuguesa.

1 CAMINHOS INICIAIS

Estamos vivenciando a Era da Informação com inovações que alcançam e influenciam as áreas sociais, políticas, econômicas e educacionais tornando assim, a sociedade diante de um mundo paradoxal, com múltiplos saberes fragmentados

1 Pesquisa oriunda do Trabalho de Curso de Curso (TCC) de graduação em Letras da autora, em parceria com sua orientadora, a coautora deste estudo.

2 Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão.

e tipos de letramentos. Dessa forma, o ensino, incluindo o da Língua Portuguesa, vive diante de mudanças, em especial de termos, em decorrência do novo cenário tecnológico e demandas educacionais.

Podemos assim, perceber que o termo alfabetização é um exemplo de transcendência conceitual, provocando rupturas no ensino e na forma de ensinar, ou seja, o conceito não conseguia dizer tudo o que era necessário para uma pessoa ser considerada como alfabetizada. Dessa forma, houve a necessidade de surgir um novo termo, que desse conta de ampliar o conceito de alfabetização – o qual é conhecido como letramento ou letramentos (SOARES, 2011; STREET, 2012, entre outros).

Em decorrência dessas mudanças, rupturas e/ou resistência no ensino de Língua Portuguesa (LP), investigamos o tema focando que é considerado pela teoria como práticas de letramentos e de como os docentes compreendem, na prática, a concepção desse termo. Foi a partir das divergências de concepção e aplicabilidades dos termos alfabetização e letramento no contexto educacional que surgiram algumas indagações como: a escola está percebendo a dimensão desses processos? Como o letramento é praticado em sala de aula? De que forma vem ocorrendo o ensino letrado no ensino médio? Essas inquietações nos levaram a refletir sobre a concepção de letramento dos professores de LP, os fatores que envolvem o letramento, o papel do professor na realização de um ensino letrado, especialmente no ensino médio, e a importância da prática aliada à teoria.

Para responder essas indagações fez-se necessário uma pesquisa que adotasse paradigmas qualitativos e a entrevista semiestrutura como técnica de geração de dados. O lócus da pesquisa foi uma instituição federal, que oferece a modalidade profissional, localizada na cidade de Imperatriz-MA, e teve como colaboradores professores de LP do ensino médio. Os principais teóricos que contribuíram para a fundamentação desta pesquisa foram Soares (1996; 1999; 2001; 2006; 2010; 2011), para tratar dos termos letramento e alfabetização e o papel do professor letrador, e Kleiman (1996; 2002; 2006), para compreendermos sobre as práticas ou os eventos de letramento.

A relevância desta pesquisa reside no fato de podermos contribuir para que profissionais da educação percebam a importância de se obter conhecimento teórico para aprimorar e melhor direcionar as práticas, principalmente os que trabalham a LP e, conseqüentemente, realizem práticas letradas.

2 ALFABETIZAR OU LETRAR?

Dentro do processo educativo e nas situações de aprendizagem, ainda há uma divergência de concepção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Nem sempre um indivíduo alfabetizado é, necessariamente, letrado e há indivíduos não alfabetizados com certo nível de letramento. Rojo (2009, p. 98) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

Dessa forma, é comum as pessoas fazerem confusão com esses termos no cotidiano onde estão inseridas, não necessariamente somente no âmbito escolar. Essas divergências de concepção de termos, segundo Soares (2010, p. 90), ocorrem “porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los [...]”. Assim, se tomarmos por base o que disse essa autora, dá para perceber e/ou até diagnosticar a necessidade de compreender a distinção dos termos letramento e alfabetização e de saber interligá-los.

Para Soares (2006, p. 45), o surgimento de uma terminologia está diretamente ligado à ocorrência de novos fatos na sociedade. Para ela, “[...] a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...]”, nessa perspectiva podemos notar que a sociedade apresenta transformações, e nos processos educativos não poderia ser diferente.

Anteriormente, se entendia alfabetização, como “ação de ensinar a ler e a escrever”, como ressaltou Soares (1999), em seu livro “letramento: um termo de três gêneros”. Carvalho (2005, p. 65) corrobora essa ideia ao dizer que “a alfabetização é caracterizada como ato de ensinar o código alfabético”, ou seja, a alfabetização era concebida apenas como o processo de decodificação e de codificação da língua materna.

Já letramento é uma palavra oriunda da língua inglesa (literacy), usada para dar significado àquele “[...] que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita”. (SOARES, 2006, p. 36). A partir disso foram surgindo várias definições para o termo. Por exemplo, Tfouni (2010, p. 9) afirma que o letramento “[...] focaliza-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Nesse sentido, pode-se dizer que ele vem a ser um conjunto de

práticas sociais da aplicabilidade da língua materna. Já Soares (2001, p. 47), o caracteriza como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”.

Essa mesma autora (2011) deixa uma reflexão sobre a ampliação do termo alfabetização, em que ela nos mostra uma necessidade da prática social da língua. Nesse mesmo sentido, Kleiman (1995, p. 19) postula que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Por sua vez, Tfouni (2010) enfatiza que o surgimento do letramento veio “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (p. 32)”. Assim, é notório, que o termo alfabetização transcendeu, não tendo sido anulado ou extinto.

Em consonância com essa discussão Street (1984, p. 47) postulou que,
[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita.

Esse autor sugere que não existe um único tipo de letramento e sim, múltiplos níveis de letramentos que uma pessoa pode adquirir, ocorrendo assim, uma abrangência do termo. Rojo (2009) e Street (2007) enfatizam a existência de letramentos múltiplos, pois, a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita estão no cotidiano da sociedade. Posto os conceitos e algumas aplicabilidades dos termos, podemos averiguar que esses dois processos, alfabetização e letramento, se entrelaçam. Letramento e Alfabetização devem e podem caminhar de forma paralela. Nessa concepção de alfabetizar letrando Soares (2004, p. 20) afirma que alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

A autora reconhece que há lacunas na educação brasileira no que diz respeito ao acesso no mundo da escrita e nas facetas do processo de aprendizagem. Um dos objetivos da Educação Básica, principalmente das duas primeiras etapas – a da educação infantil e fundamental –, é preparar o aluno para avançar no processo

educacional, essa de responsabilidade dos municípios. A outra etapa é a do ensino médio, com duração de três anos e de responsabilidade dos estados. Nesse período, os conhecimentos do ensino fundamental devem ser ampliados e mais contextualizados, devem procurar interligar o conhecimento básico com o trabalho e a cidadania. Outra função do ensino médio é promover a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2014). A partir dessas funções, conclui-se que ao terminar a educação básica os alunos devem dominar conhecimentos e habilidades, dentre elas a da leitura e da escrita.

3 AS NOVAS DEMANDAS DO ENSINO MÉDIO

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e as novas diretrizes curriculares para o ensino médio, propõem uma articulação entre as práticas de leitura escolar e as práticas sociais para que o aluno aprenda de forma contextualizada e desenvolva um pensamento crítico ao ler o mundo e ao escrever sobre ele. Com as reformulações e as propostas dos aspectos legais é perceptível o uso do termo letramento de forma mais explícita e frequente, o que sugere subsídios para se ensinar e aprender de forma letrada.

Nesse sentido, conforme a legislação brasileira, o ensino de LP destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso. O Artigo 22 da LDB, ressalta que a finalidade da disciplina de Língua Portuguesa é “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a língua materna é considerada fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, além de ser a representação das mais distintas formas de se sentir, pensar e agir na vida social.

O maior desafio é o da escola, pois a mesma tem a função de proporcionar aos educandos um ambiente letrador e educadores “letradores”, que possam contribuir para a formação de pessoas capazes de fazer uso do conhecimento, especialmente da língua, em todas as dimensões, seja da leitura ou da escrita. Para Kleiman (1995), a escola, é a mais importante agência de letramento. Porém, essa vem preocupando-se apenas com uma prática de letramento, a alfabetização, e não com o letramento, como prática social. Essa mesma autora afirma que há outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, que indicam orientações

de letramento muito dessemelhantes, mas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Portanto, pode-se dizer que o letramento é um processo contínuo e ininterrupto que ocorre em todos os contextos e aspectos da vida do indivíduo.

Aprender a ler e a escrever é um processo diferenciado pelas próprias particularidades e pelas peculiaridades de cada indivíduo. Envolve os aspectos físicos, psicológicos e cognitivos, além de ser um processo influenciado pelo ambiente no qual a pessoa é inserida.

4 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DE UM ENSINO LETRADO

Dentro desse cenário, com as novas demandas do ensino médio, devemos (re) pensar, também, nas novas atribuições do professor diante de um ensino letrado. O papel do professor na aprendizagem é desenvolver um *conflito cognitivo*³ nos alunos, ou seja, fazer com que eles busquem soluções por meio de atividades que os façam pensar. Cunha (2004, p. 25) ressalta que

quando um educador acredita que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais, se produz um novo olhar para as práticas pedagógicas, em que as preocupações de ‘o que é ensinar’ (os conteúdos das disciplinas) e ‘como ensinar’ (formas de, maneiras de, modos de) vão sendo substituídas pelo ‘como o aluno aprende’.

A autora fomenta a relação que o professor deve ter com o ensino/aprendizagem do aluno, trazendo para ele diversos objetos do conhecimento. Para isso, o professor precisa saber quem são os alunos, qual é a cultura deles e conhecer a realidade em que vai atuar. Bortoni-Ricardo et al (2012, p. 24) dizem que “o papel da escola está diretamente ligado ao do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo.” Dessa forma, podemos perceber que embora o dever de mediar o processo de ensino e aprendizagem requeira muito do professor, ele também é da escola. Assim, é importante que se tenha uma gestão democrática para planejar estratégias que atendam às necessidades educacionais dos alunos.

3 Origem da teoria piagetiana de equilíbrio, mediante a qual um indivíduo constrói seus esquemas de conhecimento. Diante de um conflito cognitivo, a criança tenta primeiramente estabelecer uma assimilação do fenômeno observado aos seus esquemas de pensamentos prévios.

Ferreira (2010, p. 55) diz que é “essencial que os (as) professores (as) aspirarem mudanças e sejam motivados (as) a estabelecer uma ponte de equilíbrio entre teoria e prática, formando a tríade: pesquisa, reflexão e ação”. A tríade apresentada pela autora nos faz refletir sobre a formação teórica e a práxis do professor, o que deve ser concebida como ação contínua. Ademais, nos dias atuais, o professor deve ser um pesquisador, pois suas ações são refletidas em sala de aula e no campo educacional e devem produzir bons resultados. O princípio de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]” (SAVIANI, 2003, p. 14), é de fundamental importância. Assim, é essencial que o professor resgate o objeto e a essência de seu trabalho e busque a especificidade de um conhecimento elaborado e não fragmentado. Portanto, o professor não pode ser acomodado na sua formação profissional, devido à influência que exerce no sentido de disseminar conhecimentos, seja sistematizado ou não.

De acordo com a LDB uma das atribuições dadas ao professor é a de “zelar pela aprendizagem do aluno”⁴. Nesse sentido, Abreu e Masetto (1980, p. 11) dizem que

o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

O que esses autores atribuem como sendo de responsabilidade do professor ratifica as atribuições do papel do professor fomentadas pela LDB. O papel não é mais o de detentor do conhecimento, o que transmite saberes e cultura, e sim aquele que motiva o aluno a buscar tais conhecimentos. Diante disso, é necessário que se estabeleça uma relação, em que o professor não se sobressaia como autoridade, mas que procure formas de se colocar como colaborador no processo de ensino/aprendizagem dos educandos. É importante ressaltar ainda que ao planejar e desenvolver suas aulas, o professor deve ter a preocupação de adotar e aplicar estratégias de ensino, que promovam o acesso, dos alunos, à uma cultura de letramento diversificada (BORTONI-RICARDO et al, 2012).

No que diz respeito à postura do professor em sala de aula e à relação pro-

fessor/aluno, Haydt (2006) afirma ser

[...] verdade que o professor é atingido nessa relação. De certa forma, ele aprende com seu aluno, na medida em que consegue compreender como este percebe e sente o mundo, e na medida em que começa a sondar quais os conhecimentos, valores e habilidades que o aluno já traz de seu ambiente familiar e de seu grupo social para a escola (p. 58).

A autora ressalta que o professor não deve desconsiderar os conhecimentos de mundo de seus alunos, muito pelo contrário, deve levá-los em consideração para encontrar estratégias que o auxiliem no ensino letrado. Afinal, o conhecimento de mundo e as experiências podem contribuir de maneira significativa na construção da identidade do aluno. A construção da identidade do aluno pode ser influenciada também pela práxis do professor. Conforme Kleiman (2006):

Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor [...]. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor (p. 79).

A autora enfatiza que o processo de formação acadêmica do professor pode ser determinante para as representações sociais dele, o que, inevitavelmente, é levado para a sala de aula e conseqüentemente, influenciam na formação dos alunos.

5 A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO: ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS

Os professores colaboradores desta pesquisa são identificados, no texto, pelas letras: A, B, C e D. O Professor A é graduado em Letras com habilitação em Português / Literatura e possui especialização em Língua Portuguesa, em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em Teorias da literatura. Os demais professores são graduados em Letras com habilitação em Português/Inglês, sendo que o B possui especialização em Metodologia do Ensino Superior, o C em Língua Inglesa e o D em Linguística e Ensino. Pode-se perceber que os professores que colaboraram com a pesquisa possuem, no mínimo, uma especialização.

A pesquisa foi iniciada pelo levantamento do perfil dos alunos, o que foi feito para que os entrevistados evidenciassem se sua turma era mais alfabetizada ou letrada. De modo geral, por meio do discurso, percebemos que os professores cate-

gorizam suas turmas como letradas e admitiram haver enfrentamento de dificuldade, por parte do alunado, apenas nos aspectos gramaticais da língua. Foi indagado, também, acerca dos conceitos e aplicabilidades de um processo de ensino letrador e alfabetizador, ou seja, pretendíamos diagnosticar conhecimento teórico deles.

O professor A foi o único que soube responder com clareza, ao dizer que A: *“é necessário que os alunos compreendam como e porque aplicar a língua. Procuro sempre usar a gramática aplicada, mostrando aos alunos as possíveis aplicabilidades dos conteúdos estudados”*.

O professor A usou a gramática aplicada e o ensino contextualizado como exemplo de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, foi perceptível o domínio do conhecimento teórico por parte dele. Os professores B, C e D tentaram diferenciar os termos, demonstrando insegurança na conceituação dos termos alfabetização e letramento. Apesar da maioria das respostas dos professores entrevistados ter sido evasiva sobre o conceito de letramento, podemos perceber que todos realizam práticas de letramento, entrelaçando a leitura, a escrita e a oralidade, como comprova o que foi dito como resposta ao outro questionamento. No que tange às práticas letradas no âmbito escolar os professores afirmaram que:

- A: *“gosto de trabalhar com música popular brasileira para enriquecer o lado cultural deles e aplicar a gramática trabalhada em sala”*. Ressaltou ainda que *“as ferramentas tecnológicas devem ser utilizadas como aliadas na educação”*.
- B: *“Faço análise de textos em sala, promovo um festival de artes e literatura que é chamado de Festal, além de incentivar a participação dos alunos nas Olimpíadas de Português”*.
- C: *“Debatemos textos diversos e obras literárias em sala. Também tenho um mini projeto pra auxiliar os alunos na produção de texto dissertativo que atendam as exigências do ENEM. Ajudo em todas as partes da produção e no final, quando estão prontas, eu as reúno e faço um mini livro, de forma informal, para que eles possam ver seus textos ‘publicados’”*.
- D: *“Incentivo os alunos a criarem um Jornal. É uma forma de quebrar as barreiras da escrita”*. *“[...] Além da literatura clássica, gosto de trabalhar com literatura contemporânea, para que os alunos identifiquem as características das escolas literárias”* (Pesquisa de campo/2014).

Nos relatos, é possível identificar práticas de letramentos em diferentes gêneros textuais. Alguns dos profissionais apresentam uma afinidade pelos textos literários, o que acaba promovendo o letramento literário, interligado com os conhecimentos linguísticos da LP.

Vale mencionar ainda que esses profissionais estão usando recursos diferenciados para o desenvolvimento da língua. Por exemplo, eles usam a produção de Jornais e realizam festivais. O professor D diz que essas produções são “uma forma

de quebrar as barreiras da escrita”. A declaração dos entrevistados nos fizeram perceber que eles almejam e praticam o letramento.

Ao serem indagados sobre os fatores que influenciam o letramento dos alunos do ensino médio, todos acreditam que a base familiar é de fundamental importância para um bom desempenho escolar do aluno. O professor D acrescentou um novo fator quando disse que:

D: *“a renda familiar é um fator que influencia, mas não é determinante, porém essa renda delimita o acesso à leitura”.*

Partindo dos relatos dos entrevistados, podemos perceber a grande importância da participação da família na vida escolar e no processo de letramento do aluno. A escola e a família devem trabalhar juntas para desenvolver as práticas culturais familiares e as práticas escolares.

Em relação ao papel do professor de Língua Portuguesa no processo de ensino aprendizagem do aluno, tivemos como resposta unânime a mediação do conhecimento, apesar de cada professor ter atribuído outros papéis. Os professores disseram:

A: *“o professor além de mediador deve motivar os alunos, sanar suas dúvidas e estar sempre fiscalizando o rendimento dos mesmos”.*

B: *“o professor tenha agir como servido, facilitador da aprendizagem e intermediário para que os alunos transforme seu conhecimento”.*

C: *“o professor seja um facilitador do conhecimento, que utilize sua bagagem para estimular o conhecimento e auxiliem o aluno a despertar a sua autonomia educacional”.*

D: *“o professor do ponto de vista romântico é um facilitador, do ponto de vista prático o professor tem que demonstrar certa autoridade, pois os adolescentes precisam de alguém que os controlem e fiscalizem”.*

Podemos perceber nas falas dos professores A e D que o conhecimento deve ser fiscalizado, controlado por eles, assim os alunos não serão autônomos. Eles demonstraram ainda acreditar na eficácia de um ensino com autoridade. Para eles, é necessário ser autoritário devido à faixa etária dos alunos do ensino médio. Já o professor C declara procurar fazer com que seus alunos sejam autônomos na construção do conhecimento, o que pode não ocorrer quando controlados.

Segundo Klein (1992), uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação. Nessa perspectiva, os entrevistados demonstraram que ser mediador do conhecimento é o meio de contribuir para que os alunos se tornem autônomos no processo de ensino e aprendizagem.

6 REFLEXÕES FINAIS

O ensino letrado é indispensável no processo de formação do indivíduo. Com ele, o ser é capaz de construir sua identidade e atender as atuais expectativas sociais, principalmente no final da educação básica, no ensino médio. Nesse processo, o papel do professor é de grande destaque, pois é ele quem irá mediar e proporcionar um ensino que contemple todas essas exigências.

Ademais, é perceptível que não podemos dissociar o letramento e a alfabetização, pois eles se complementam. Através desse trabalho, podemos perceber o quanto o conhecimento teórico é de suma importância para aperfeiçoar a prática docente. Com a realização dessa pesquisa, observamos que os professores de LP estudados estão fazendo uso de uma didática promotora de letramento. No entanto, eles demonstraram ter um conhecimento superficial sobre o letramento, o que não oferece subsídios consistentes para justificar sua prática, ou seja, realizam uma prática sem embasamento teórico.

Os dados possibilitaram a percepção da necessidade de o professor, especialmente o de língua materna, obter mais conhecimento de sua área, que acaba contribuindo para a ampliação do conhecimento geral do aluno. Ficou evidente a necessidade de ele ter domínio do conhecimento teórico sobre o letramento, sobre a realização de práticas letradas. Pois embora essas práticas já ocorram, elas poderiam ser ampliadas e realizadas de forma mais “consciente”, o que pode contribuir para melhorar o desempenho da educação brasileira.

Portanto, esperamos que este trabalho consiga contribuir para que, especialmente, os professores de língua portuguesa reconheçam a importância do estudo/da formação continuada, bem como do conhecimento teórico de sua prática. Assim, nos apropriamos de um dos postulados de Freire (2000, p. 21), para encerrar a nossa reflexão. Para o autor, “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALVES, B.P. **As distintas concepções acerca dos conceitos de alfabetização**. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/.../3797. Acesso em: 15 dez 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer no dia 15 de junho de 1998. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2014.
- _____. Lei no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nova L.D.B. Rio de Janeiro: DUNYA, 1998.
- _____. Portal Brasil. **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> acessado em 15 jan. 2014.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acessado em: 01 out 2013.
- CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 16ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.
- DROUET, R. C. da R.. **Distúrbios da Aprendizagem**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FERRARO, A. R. “Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?” In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, pp. 15-19, dez. 2002.

FERREIRA, M. R. Alfabetização: um desafio permanente. IN: CHAVES, Fátima Garcia et al. (Orgs.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ªed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf
Acessado em: 20 out 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARNIER, C., B., N. & ULANOVSKAYA, I. 1996. A Aprendizagem como atividade coletiva: escolha e organização das atividades, segundo as correntes soviética e sócio-construtivista. In: **Após Vigotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental; - Porto Alegre: Artes Médicas.

HAYDT, C. R. **Curso de didática geral**. 8ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIN, P. **More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question**. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1992, 2 (2) : 105-115.

MARCUSHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NICOLAU, Marieta L. M.; MAURO, Maria A. F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Pátio,

29, 2004, pp. 19-22.

_____. M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

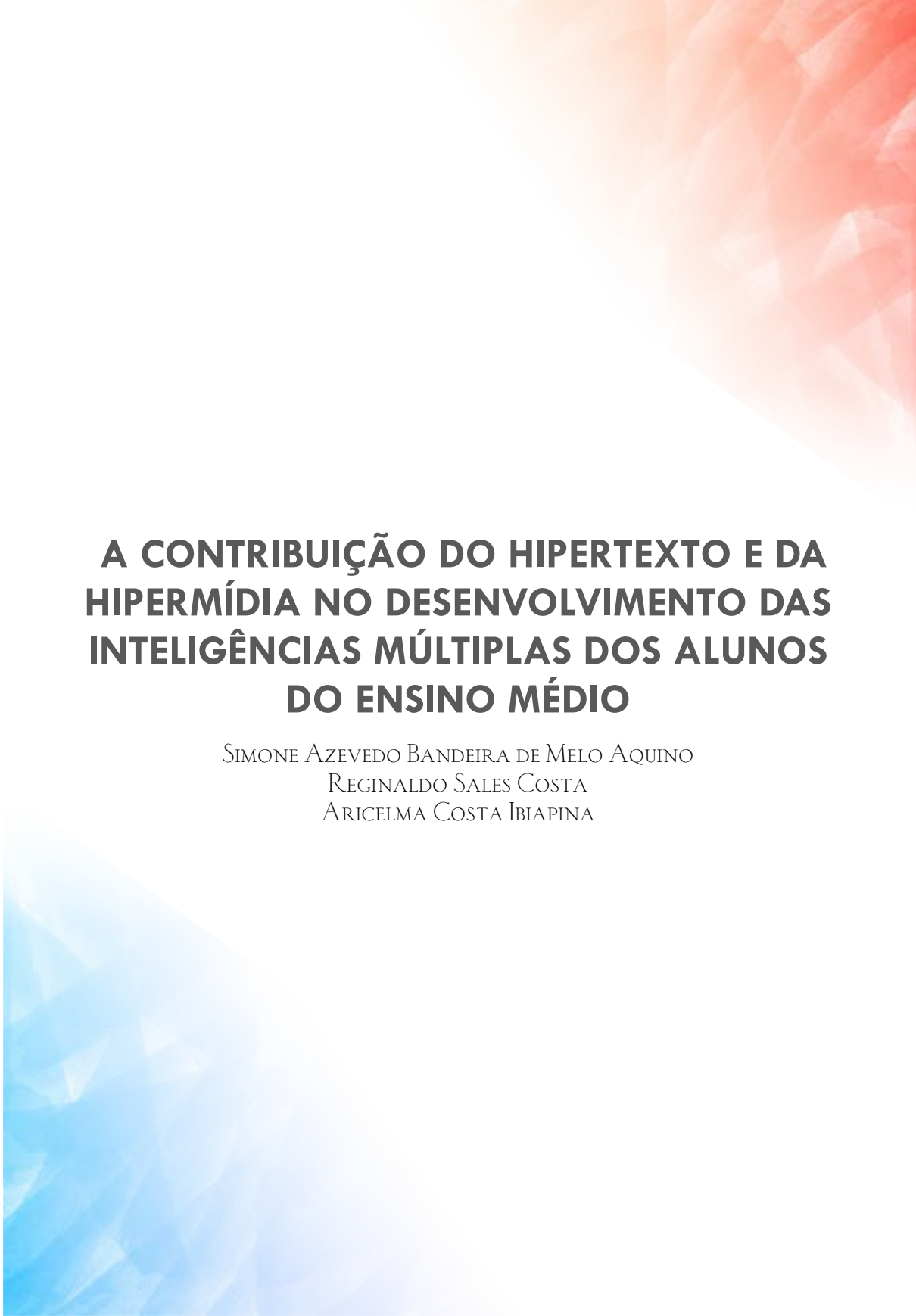
_____. **A Reinvenção da Alfabetização**. Disponível em: www.cereja.org.br/arquivos.../magda_soares_reinvencao.pdf. Acessado em: 01 dez 2013.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acessado em: 01 dez 2013.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 19 Out 2013.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, da Universidade de São Paulo. n. 8, pp. 465-488, 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



A CONTRIBUIÇÃO DO HIPERTEXTO E DA HIPERMÍDIA NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

SIMONE AZEVEDO BANDEIRA DE MELO AQUINO
REGINALDO SALES COSTA
ARICELMA COSTA IBIAPINA

A CONTRIBUIÇÃO DO HIPERTEXTO E DA HIPERMÍDIA NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

AQUINO, Simone Azevedo Bandeira de Melo (IFMA)¹

COSTA, Reginaldo Sales (IFMA)²

IBIAPINA, Aricelma Costa (IFMA)³

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar como o uso do hipertexto e da hipermídia com a utilização das Múltiplas Inteligências, contribuiu para uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa dos alunos do 2º ano do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, teve como sujeitos 40 alunos e uma professora da disciplina de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz. Tratou de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas com questões abertas, a observação participante e análise de conteúdos. A pesquisa contemplou um estudo de caso. Os dados revelaram que é grande a importância do hipertexto e da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem, em formas variadas: oralidade, escrita, expressão verbal ou não verbal. Demonstrou que a montagem de hipertextos e hipermídia permite a utilização e o acionamento de várias inteligências, fazendo com que as potencialidades dos alunos sejam atendidas e reveladas diversificadamente, variando de indivíduo para indivíduo, mas que, no seu conjunto, encontram ambiente favorável ao desenvolvimento. Concluiu-se que a escola tem necessidade de proporcionar ambientes de aprendizagem

1 Mestra em Engenharia de Eletricidade Ciência da Computação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: simonebandeira@ifma.edu.br

2 Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: reginaldo.costa@ifma.edu.br

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História. Professora de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Pesquisadora das Linhas de Pesquisa: 1 – Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social do IFMA; 2 – Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da UFPA. E-mail: aricelmaci@ifma.edu.br

que possibilitem o uso de ferramentas tecnológicas, nas quais se vislumbrem possibilidades de construção do conhecimento que respeitem as individualidades e diferenças de cada aluno valorizando assim as inteligências múltiplas em um ambiente coletivo.

Palavras-Chave: Inteligências Múltiplas. Hipertexto e Hiper mídias. Computador e Internet.

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o aluno seja motivado pelo professor e este seja capacitado de forma que dê conta de colaborar com a aprendizagem do aluno. É interessante destacar que a escola precisa favorecer dentro dela própria, momentos para que essa capacitação possa ser construída conforme a necessidade da realidade que os professores e os alunos estão inseridos e, assim, juntos conduzir o processo de ensino e aprendizagem num sentido em que a criatividade seja o elemento mais importante para a produção de conhecimento e efetivação da aprendizagem.

Os professores, envolvidos diretamente nesse processo, procuram das mais diferentes maneiras, principalmente em escolas melhor equipadas, utilizar estratégias que motivem os alunos para a aprendizagem. Para o profissional educador integrante desse contexto, uma das preocupações deve ser a descoberta de processos geradores de ensino e de aprendizagem de dimensões holísticas, que sejam catalisadores das Inteligências Múltiplas encontradas numa sala de aula, para que alunos e professores obtenham melhor performance do ensinar e do aprender na atividade cotidiana.

A partir da nossa experiência como professores foi possível perceber na própria prática a necessidade dos professores realizarem atividades que envolvam recursos disponíveis na Internet, dentre tantas atividades, privilegiamos a produção de hipertextos e hiper mídias. Sabemos que a Internet possibilita o acesso a uma vasta revisão de literatura e isso favorece tanto aos professores quanto aos alunos a se tornarem leitores e conseqüentemente, escritores de textos.

2 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Gardner (1994) estudou as inteligências múltiplas e desenvolveu sua teoria em duas vertentes principais: a primeira no desenvolvimento das capacidades simbólicas, principalmente artes, em crianças normais e em crianças superinteligentes, conforme uma pesquisa realizada no *Harvard Project Zero*, e a segunda na perda das capacidades cognitivas em indivíduos sofrendo de mau funcionamento cerebral, desenvolvida no *Boston Veterans Administration Medical Center e na Boston University School of Medicine*.

Gardner (1994) classificou oito inteligências existentes como entidades fisicamente verificáveis, somente como úteis construções científicas, são elas: Linguística/ Verbal, Lógico/Matemática, Visual/Espacial, Musical/Rítmica, Corporal, Naturalista, Inteligências Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal).

A Linguística/Verbal relaciona-se às palavras e à linguagem escrita e falada, dominada como a maior parte do universo educacional ocidental. É responsável pela produção da linguagem e de todas as complexas possibilidades que a seguem, incluindo também a poesia, o humor, o contar histórias, a gramática, as metáforas, o raciocínio abstrato, o pensamento simbólico, a padronização conceitual, a leitura e a escrita. É encontrada nos poetas, teatrólogos, escritores, novelistas, oradores e comediantes. É um perfil que aponta para: a) entendimento da ordem e do significado das palavras; b) capacidade de convencer alguém sobre um fato; c) capacidade de explicar, de ensinar e de aprender; d) senso de humor, memória e lembrança; e, e) análise metalinguística (GARDNER, 1994).

A Lógico/Matemática está associada ao que é chamado de raciocínio científico ou indutivo, embora processos de pensamento dedutivo também estejam envolvidos, esta inteligência envolve a capacidade de reconhecer padrões, de trabalhar com símbolos abstratos (como números e formas geométricas), bem como discernir relacionamentos e/ou ver conexões entre peças separadas ou distintas. Presente nos cientistas, programadores, contadores, advogados, banqueiros e matemáticos, trazem um perfil que aponta para: a) reconhecimento de padrões abstratos; b) raciocínio indutivo e dedutivo; c) discernimento de relações e conexões; e d) solução de cálculos complexos (GARDNER, 1994).

A Visual/Espacial se apoia no senso de visão e na capacidade de visualização espacial de um objeto, inclui a habilidade de criar imagens mentais. Lida com atividades como as artes visuais (incluindo pintura, desenho e escultura), navegação, criação de mapas e arquitetura (que envolve o uso do espaço e conhecimento de como se locomover) e jogos, como xadrez (que requer a habilidade de visualizar objetos a partir de diferentes perspectivas).

A Musical/Rítmica se baseia no reconhecimento de padrões tonais (incluindo sons do ambiente) é uma sensibilidade para ritmos e batidas. Inclui também, as capacidades para o manuseio avançado de instrumentos musicais. De todas as formas de inteligência, a alteração da consciência efetuada pela música no cérebro constitui a maior de todas. Pode ser encontrada nos compositores musicais dos mais diversos estilos (canções eruditas, populares, de jingles publicitários), nos músicos profissionais, bandas de rock, dança e professores de música, apresentando um perfil que aponta para: a) reconhecimento da estrutura musical; b) esquemas para ouvir música; c) sensibilidade para sons; d) criação de modelos/ritmos; e) percepção das qualidades dos tons; e, f) habilidade para tocar instrumentos (GARDNER, 1994).

A inteligência corporal está relacionada com o movimento físico e com a sabedoria do corpo, incluindo um córtex cerebral que controla o movimento corporal. É a habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção (dança e linguagem corporal), atuar num jogo (esporte) e criar um novo produto (invenções). Há muito tempo tem sido, uma forma reconhecida como importante para a Educação.

A Naturalista é a inteligência da capacidade de realizar qualquer tipo de discriminação no campo da natureza, reconhecendo, respeitando e estudando outro tipo de vida, que não só a humana, esta inteligência relaciona-se com o amor à natureza e a interpretação dos fatores ambientais e naturais. Segundo Pavani (1999) esta foi a última das inteligências descobertas pela equipe de Gardner. Constrói um perfil que aponta para: a) biólogos; b) ecologistas; c) pescadores artesanais; e, d) agricultores e criadores, preocupados com a ecologia, etc. (GARDNER, 1994).

As inteligências pessoais podem ser interpessoal e intrapessoal. A interpessoal é baseada no relacionamento interpessoal e na comunicação. Contempla a habilidade de trabalhar cooperativamente com outras pessoas em equipe e favorece a habilidade de comunicação verbal e não-verbal. Permite a construção da capacidade de distinção, tais como: alterações de humor, temperamento, motivações e

intenções. As pessoas que desenvolvem esse tipo de inteligência, conseguem fazer leituras dos desejos e intenções dos outros, podendo ter empatia por suas sensações, medos e crenças.

A intrapessoal está relacionado aos estados interiores do ser, à auto-reflexão, à metacognição (reflexão sobre o refletir) e à sensibilidade frente às realidades espirituais. Essa inteligência corresponde ao conhecimento dos aspectos internos da pessoa, como o conhecimento dos sentimentos, a intensidade das respostas emocionais, auto-reflexão, um senso de intuição avançado.

3 HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

O hipertexto é um texto (ou uma imagem) grifado e destacado na página por uma cor diferente da cor do texto no qual está inserido. A hipermídia é uma extensão do conceito de hipertexto, na medida em que há a possibilidade de utilizar diferentes mídias, ou seja, multimídia (vídeo, som e imagem) para apresentação da informação.

A arquitetura do hipertexto é composta por três camadas (níveis): a 1ª é a apresentação que corresponde à interface para com o usuário. Especifica como as informações na camada inferior (camada de máquina abstrata de hipertexto) serão apresentadas ao leitor. Realiza a distinção clara entre leitura e escrita; a 2ª é a máquina abstrata de hipertexto que corresponde à camada que contém os nós e as ligações. É o melhor candidato para padronização de formatos para exportação e importação de hipertexto. Ex.: Padrão *HyTime* (ISO⁴). A *HyTime* é um padrão para a representação estruturada de hipermídia e conteúdo baseado em tempo.

Os nós são as unidades fundamentais do hipertexto. Correspondem a cada unidade de informação. Os nós podem ser baseados em janelas ou *frames* (*frames* são divisões da tela do *browser* em diversas telas ou quadros). As janelas

4 A ISO significa: *Internacional Organization for Standardization*, ou seja, Organização Internacional de Padronização e tem a função de promover a normatização de serviços e produtos utilizando determinadas normas para que a qualidade do produto seja sempre melhorada. No Brasil o órgão regulamentador da ISO chama-se (Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)); e, a 3ª é a base de dados que corresponde ao armazenamento, aos dados compartilhados e ao acesso à rede.

apresentam tamanho variável, de acordo com o tamanho e da importância do conteúdo que apresentam. Por seu dimensionamento variável, as janelas tendem a tornar imprevisível como será a apresentação do nó ao leitor. Geralmente, há a presença de rolagem (NIELSEN, 2012).

Os *frames* ocupam um tamanho fixo na tela, independentemente da quantidade ou relevância da informação que contém. Um sistema que utiliza janelas, porém remove a necessidade da rolagem, agrega a si as principais vantagens das janelas e *frames*. As ligações de hipertexto devem dizer o porquê do seu destino ser interessante em relação ao contexto do seu ponto de partida. As ligações devem ser rotuladas com palavras *chaves* e, se possível, atributos semânticos, como o autor, data de criação, data de última modificação etc. (NIELSEN, 2012).

A hipermídia adaptativa tenta apresentar ao usuário ligações para nós que são considerados mais relevantes, a partir das necessidades específicas do usuário. Com base em conhecimentos prévios da navegação do usuário, a partir da qual são extraídas informações sobre suas preferências e necessidades, o sistema pode sugerir ligações que considere mais úteis para aquele usuário específico. Podem ser levados em conta outros fatores, como situações que tendem a ser úteis para um grande grupo de usuários (como oferecer ligações para promoções, em uma página de comércio eletrônico). Ainda assim, as ligações oferecidas também podem ser geradas aleatoriamente, sem tanta preocupação em conhecer as necessidades de cada usuário.

Segundo Lemos (1997), a história do hipertexto é a história do texto, mas é, sobretudo, a história da computação. A literatura impressa oferece diversos exemplos de hipertextos que permitem ao leitor uma leitura não linear. Todo texto escrito é um hipertexto, onde o leitor se engaja num processo também hipermidiático, pois a leitura é feita de interconexões com a memória do leitor, com as referências do texto, com os índices e com o *index* que remetem o leitor para fora da linearidade do texto.

4 O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NA ESCOLA: O COMPUTADOR E A INTERNET

O mundo das tecnologias de informação e comunicação nos fornece

antenas, aprimora os nossos sentidos, permite-nos viver um bem-estar com que nossos antepassados não ousaram sonhar. Um único luxo, porém não nos é permitido interromper os nossos processos de aprendizagem, subtrair-nos à formação permanente. “Antes a escola era treinamento para a existência, depois instrução e educação em vista do ingresso ao mundo do trabalho. Agora é necessidade de vida tanto quanto o ar que respiramos” (LOLLINI, 1991, p. 15-16).

A informática, em suas aplicações no espaço pedagógico, faz-se presente no sentido de oferecer, aos alunos e professores, recursos que enriqueçam as estratégias didáticas. O objetivo maior é possibilitar-lhes meios eficientes de integração com a realidade circundante a partir do desenvolvimento, do discernimento, da compreensão da sua própria maneira de aprender. “O conhecimento não pode ser ‘depositado’ na cabeça do educando, mas tem que ser construído, através de um processo de interação educador-educando-objeto de conhecimento-realidade” (VASCONCELLOS, 1996, p. 72).

As TICs podem fazer parte de um ambiente de aprendizagem, onde a criatividade e a cooperação ganham espaço cada vez mais significativo. Para isso, é necessário que se tenha uma teoria que guie a prática dentro de um paradigma que valorize o ser humano como um ser em processo, em crescente construção e interação com o outro, tendo objetivos claros em relação ao cidadão que se quer formar e uma visão mais ampla do papel do indivíduo numa sociedade globalizada.

Uma das possibilidades de se trabalhar nos laboratórios são os *softwares* de autoria, o aluno pode desenvolver sua autonomia, organizando as informações, podendo o professor assumir o papel de orientador na elaboração dos projetos. O *Visual Class*, é um exemplo, permite o desenvolvimento de *softwares* que possam gerar aulas de multimídia em CD-ROMs e etc., para auxiliar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Tatizana (2001), *software* de autoria é um programa equipado com diversas ferramentas que permite o desenvolvimento de projetos multimídia. Sem ter conhecimentos de programação, o aluno ou o professor, com o auxílio de um *software* de autoria, podem criar projetos, agregando elementos como sons, imagens, vídeos, textos, animações, etc.

Tatizana (2001) define o *Visual Class*⁵ como um *software* educativo para criação de aulas e apresentações com recursos multimídia. O sistema abre telas em branco, onde o usuário cria os objetos a serem apresentados: títulos, textos, fórmulas, imagens, fotos, desenhos, sons, filmes e animações. Uma aula é um conjunto de telas estruturadas na forma linear ou dispostas na forma de árvore com *hiperlinks*, semelhante à Internet.

5 A UTILIZAÇÃO DOS HIPERTEXTOS E HIPERMÍDIAS E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Algumas implicações devem ser discutidas na construção do conhecimento, pois o hipertexto, sozinho, não poderá levar à interdisciplinaridade, ou seja, à busca da totalidade desse conhecimento, se não for acompanhado de uma boa técnica pedagógica. Pode-se citar, então, a aplicação de projetos aliada à utilização do *Visual Class*.

Nogueira (1998) define que os objetivos da escola, ao introduzir a informática, devem ser centrados em cada aluno, ou seja, entender e desenvolver o perfil cognitivo de cada aluno, respeitando as necessidades individuais, desenvolvendo tarefas que possibilitem trabalhar as diferenças dos alunos com o auxílio da teoria das Inteligências Múltiplas.

Os *softwares* de autoria são bastante recomendados, pois, com eles, os alunos podem criar seus próprios programas em multimídia, para a apresentação de projetos interdisciplinares. Por isso, é importante permitir que o aluno represente o seu conhecimento de modo que ele possa identificar o que sabe e o que precisa buscar, para aprofundar esse conhecimento e exercitar as várias inteligências a fim de potencializar a aprendizagem.

5 O *Visual Class* pode ser utilizado sob a perspectiva construtivista, onde o aluno cria o conteúdo e o professor assume o papel de facilitador, orientando o aluno durante o processo de criação. O *Visual Class* permite, ainda, criar dez tipos de exercícios, tais como: teste de múltipla escolha, perguntas dissertativas, liga-pontos, botão animado, quebra-cabeça, palavras cruzadas, dominó, seleção de figuras e arrastar-soltar. O *software* permite associar aos objetos da tela programas, como o *Word*, *Excel*, *Paint* e até mesmo *linkar* com um site da Internet. Atualmente, o *Visual Class* é utilizado por mais de 200.000 usuários no Brasil e vários usuários no Peru, Japão e Estados Unidos (TATIZANA, 2001).

Diante desse processo e rol de vantagens, é que o projeto de montagem de hipertexto e hipermídia parece ser mesmo uma das mais ricas abordagens pedagógicas, não só para a aquisição de conteúdos, mas também para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observamos que, com o hipertexto e a hipermídia, as discussões em sala de aula, ganharam nova importância, por meio de uma experiência textual diferente. As ligações eletrônicas (que são os *links*) imediatamente passam a destruir a oposição entre texto e comentário, que se manifestam através da aparente supremacia do primeiro em relação à subordinação do segundo, existente no texto impresso. Uma diferença de qualidade, entre os dois tipos de texto, que a página impressa parece realçar, torna-se nula na experiência hipertextual abolindo-se de vez essa relação hierárquica.

A montagem primeiramente de um hipertexto no papel (*Storyboard*) ajudou os alunos a construir o hipertexto no computador. Os alunos compreenderam que os *Storyboards* são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em *Websites*. Isso permitiu que os alunos se preparassem para além das expectativas da professora.

Os alunos afirmaram também, que o mais importante dentro desse projeto da professora, foi a questão de serem avaliados em todo o processo e com isso a avaliação da aprendizagem dos alunos de forma tradicional foi abandonada, pois a professora considerou muito as análises orais e escritas dos textos. Essas respostas confirmaram que, quando o professor faz uso de outras formas de ensino além da simples explanação do conteúdo em quadros, cadernos e livros, os alunos se sentem mais motivados e aprendem mais. Por consequência, a avaliação ocorre de maneira coerente.

As questões qualitativas foram necessárias para sabermos como foi o processo de montagem do hipertexto e hipermídia, na disciplina envolvida. Os alunos afirmaram que o processo de montagem do hipertexto e hipermídia permitiu

várias pesquisas na Internet e elaborações de textos com *hiperlinks* e isso tudo favoreceu a aprendizagem de forma dinâmica.

Na disciplina de Sociologia, as etapas foram realizadas dentro de cada bimestre correspondente a 8 aulas no laboratório de informática. Mas as equipes encaminhavam para o e-mail da professora todas as atividades previamente elaboradas e a devolutiva era realizada pelo e-mail da turma ou pelo e-mail de um dos componentes da equipe antes da postagem no blog da turma e da professora. E as atividades corrigidas e apresentadas foram postadas no blog da turma ou individual de cada aluno.

Os alunos tiveram domínio de espaço na montagem do *layout* das telas, bem como de conceitos artísticos na produção dos hipertextos, afirmando que foi muito prático trabalhar com a montagem do *layout* das telas.

Identificamos as opiniões dos alunos sobre o desenvolvimento dos hipertextos e hiper mídias. Essa etapa permitiu aos alunos traçarem um objetivo e estabelecer a metodologia adequada para desenvolver a pesquisa e elaborar sínteses sobre o assunto, coletar, escolher e produzir fotos, filmes, músicas, sons e efeitos. Também construíram um *Storyboard* montaram o hipertexto e hiper mídia primeiramente no papel, juntando todos os textos e as imagens produzidas.

A próxima etapa da coleta de dados qualitativos ocorreu mediante a entrevista com a professora de Sociologia, que orientou e acompanhou todo o processo de montagem dos hipertextos e hiper mídias. *A priori*, perguntamos sobre a experiência com o projeto de hipertextos e hiper mídias. No seu relato obtivemos a seguinte resposta:

A turma foi dividida em grupos de oito alunos, aos quais fo-

ram distribuídas as atividades⁶ a serem trabalhados conforme a proposta de trabalho da disciplina de sociologia. Não houve nenhuma dificuldade pois a turma é do curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio e todos tem muita facilidade com o computador e a Internet. Por isso, já tinham noção do programa utilizado na execução das aulas eletrônicas, e eles não resistiram à ideia, possivelmente por saberem da execução e por ser um trabalho inovador e motivador que os apoiariam na aprendizagem dos conteúdos. Durante a execução do projeto um dos alunos que mais se destacava no programa sempre auxiliava os demais. As análises dos conteúdos foram realizadas durante as abordagens e todas as dificuldades técnicas foram resolvidas pelos próprios alunos. Foram realizados desenhos de telas e alguns tiveram que ser refeitos e auxiliados por outros alunos. Porém, alguns ficaram excelentes, demonstrando o grande aprofundamento da equipe sobre os conteúdos propostos.

Observamos que a professora buscou trabalhar em grupos, algo fundamental para a produção do conhecimento e o desenvolvimento de múltiplas inteligências. Isto é perfeitamente verificado, quando a professora afirma que os alunos que se destacavam atuavam como auxiliares dos outros, estimulando o trabalho em equipe.

Percebemos que a maior dificuldade não consiste em conhecer pro-

6 **A primeira atividade** foi estudar sobre os Clássicos da Sociologia e a fase final dessa atividade foi à elaboração de hipertextos e hiper mídias. **A segunda atividade** foi a análise do filme *Germinal* que também gerou a criação de hipertextos e hiper mídias. Para desenvolverem os hipertextos a professora entregou algumas palavras chave tais como: Mulher. Sociedade. Diferenças das Classes Sociais. Exploração da Mão de Obra. Abuso Sexual. **A terceira atividade** aplicada sobre os hipertextos e hiper mídias foi de leitura, reflexão e análise do texto - **EU, ETIQUETA** - ANDRADE, Carlos Drummond de. **O Corpo**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1987. p. 85-87. **A quarta atividade** de elaboração de hipertextos e hiper mídias foi especificamente com base na temática do Trabalho Infantil no Brasil como um grande problema social. **A quinta atividade** que gerou hipertexto e hiper mídia na fase final foi um projeto intitulado PROJETO TELA CRÍTICA: o cinema na escola. As sugestões da professora de Sociologia sobre alguns filmes para análise foram: Tempos Modernos; A Nós, a Liberdade; Meu Tio; Laranja Mecânica; A Beleza Americana; Metrôpoles; 2001-uma Odisseia no Espaço; Segunda Feira ao Sol; Vinhas da Ira; Ladrões de Bicicleta; O Sucesso a qualquer Preço; A Terra Treme; O Adversário; O Corte; O Invasor; A Agenda; Morte de um Caixeiro Viajante; Pão e Rosas; Eles não usam Black-Tie; O que você faria?; Salário do Medo; A classe Operária vai ao Paraíso.

fundamente as técnicas de manuseio do computador, mas sim de conteúdo, o que coube a professora fazer as explicações cabíveis “Tivemos, enfim, hipertextos e hiperlinks muito bem produzidos e compreendemos que o projeto de montagem de hipertexto e hiperlink foi bem produtivo” (Professora Pesquisada).

Observamos que a montagem de hipertexto e hiperlink gerou textos excelentes, e este projeto exigiu bastante esforço e envolveu vários dias de trabalho e pesquisa. Mas, mesmo com a amplitude do projeto, os alunos participaram e desenvolveram seus assuntos, no que foram acompanhados pela professora, que desenvolveu o papel de facilitadora das montagens do projeto.

A professora aproveitou para identificar as inteligências mais desenvolvidas nos alunos, e verificar se o aluno, ao trabalhar no projeto de montagem de hipertexto e hiperlink, utilizou alguma habilidade referente a cada uma das inteligências indefinidas pela teoria das Inteligências Múltiplas.

A professora, por sua vez, afirmou que os alunos trabalharam as inteligências múltiplas e eles efetivamente usaram suas inteligências. Dentro de cada equipe foi possível perceber a inteligência linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, isto é, a intrapessoal e a interpessoal. Sendo assim, a ideia de formar grupos de estudo para o desenvolvimento dos trabalhos propostos foi muito significativa nos momentos em que os alunos estavam montando seus hipertextos e hiperlinks, isto porque as equipes de alunos desenvolveram inteligências, e cada equipe tinha vários colaboradores envolvidos.

A possibilidade de exploração das relações complementares entre as inteligências é que em sala de aula, o professor tem de ser o mediador, intervindo no que for necessário, para o despertamento do aluno no sentido de se interessar em aprender, em fazer uso da máquina, bem como em internalizar um saber que possibilite querer buscar o conhecimento científico.

O *software* de autoria *Visual Class*, utilizado pela professora de Sociologia e pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao curso de Informática, especificamente para desenvolver o projeto com os hipertextos e hiperlinks mostrou-se adequado para o desenvolvimento de hipertextos e hiperlink, mesmo porque a turma investigada entendia de informática e isso facilitou muito o trabalho da professora e os motivou a pesquisarem as temáticas que estiveram envolvidos

por todo o ano letivo.

Para os alunos, a montagem do projeto constituiu etapa essencial no desenvolvimento de hipertextos e hiperlinks. Nesta etapa, o aluno construiu o seu conhecimento científico sobre o tema proposto pela professora, e foi nela que o aluno traçou o objetivo e aprendeu a estabelecer a metodologia adequada, desenvolver a pesquisa e elaborar sínteses sobre o assunto, coletar, escolher e gravar suas imagens, desenhos, sons, fotos, filmes, músicas e efeitos.

A turma aprendeu a construir um *Storyboard*, que é a montagem do hipertexto primeiramente no papel, juntando todos os textos e as imagens produzidas. O desenvolvimento do hipertexto teve a aceitação de cem por cento dos alunos sobre a importância da montagem prévia de um projeto. Em relação à percepção do aluno sobre a utilização da ferramenta *Visual Class*, na transformação do hipertexto do papel para o eletrônico, os alunos investigados apontaram índices de aceitação muito bom também, no que se refere à interação com o tema na utilização do *Visual Class*.

7 CONCLUSÃO

Esse estudo demonstrou que a montagem de hipertextos e hiperlink permite a utilização e o acionamento de várias inteligências, fazendo com que as potencialidades dos alunos sejam atendidas e reveladas diversificadamente, variando de indivíduo para indivíduo, mas que, no seu conjunto, encontram ambiente favorável ao desenvolvimento.

As respostas dos alunos possibilitou a identificação de como o aluno utilizou cada uma das Múltiplas Inteligências descritas por Howard Gardner. Os alunos investigados afirmaram utilizar com muita frequência a Inteligência Linguística/Verbal, quando os alunos desenvolveram produções textuais, utilizaram a síntese para montar as telas, fizeram muita leitura detida e exercitaram muito a comunicação verbal e escrita, por meio das discussões em grupo e elaboração do hipertexto e hiperlink.

Identificamos com clareza que a criação dos hipertextos e hiperlink contribuiu para que os alunos utilizassem as Inteligências Múltiplas apresentadas por Gardner que propiciaram o desenvolvimento das habilidades de cada um, com foco maior em uma ou outra Inteligência. Foi evidenciado que um trabalho no qual

o aluno possa utilizar uma Inteligência que lhe seja mais acentuada venha a ser mais prazeroso e produzir resultados mais satisfatórios de crescimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEMOS, André L.M. **Arte eletrônica e cibercultura**. Porto Alegre: PUC-RGS, 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/arte.html>> Acesso em: 13 jul. 2012.

LOLLIN, P. **Didática e Computador: Quando e como a Informática na Escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

NIELSEN, Jacob. **Multimídia e hipertexto**. A Internet e Além Dela . Disponível em: http://inf.cp.utfpr.edu.br/ligia/coteia/hipermidia/multimidia_e_hipertexto.pdf. Acessado no dia 01 novembro de 2011.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma prática para o desenvolvimento das múltiplas inteligências: aprendizagem com projetos**. São Paulo: Érica, 1998.

PAVANI, Gilberto João. **Inteligência naturalística**. Disponível em: http://penta.ufrgs.br/pavani/tinteligencias/naturalistica/body_naturalistica.html. 1999 Acesso em: 10 jun. 2012.

TATIZANA, Celso. **Visual class: Multimídia: Software para Criação**. São Paulo: Érica, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 3 ed. São Paulo: Liberdade, 1996.



A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA DA GUIA TAVEIRO-SILVA
CAMILA RODRIGUES SILVA
LETÍCIA MARINHO SILVA

A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Maria da Guia TAVEIRO-SILVA; Camila RODRIGUES-SILVA; Letícia Marinho SILVA

Autora: Doutora em Linguística / Pesquisadora do Grupo GELMA², da UEMA / Coordenadora de PIBIC-UEMA e de Universal-FAPEMA / Docente da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

E-mail: mariadaguia@gmail.com.br

Coautora: Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura / Pesquisadora do Grupo GELMA / Integrante da equipe do Universal-FAPEMA / Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

Coautora: Acadêmica do Centro de estudos Superiores de Imperatriz – CESI / Pesquisadora do Grupo GELMA/Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UEMA).

E-mail: leticiamarinho100@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre o ensino da escrita em Língua Portuguesa na perspectiva da sociolinguística e focaliza a escrita nos anos iniciais da Educação Básica. O objetivo principal foi analisar a construção de um texto, observando aspectos como: a presença da oralidade na escrita; as convenções da escrita (textualidade, ortografia) e, a reescrita do texto com a mediação do professor. O texto foi escrito por uma aluna colaboradora do PIBIC. Na fundamentação encontram-se postulados de Bortone (2005), Kleiman (2001), Kato (1993), Soares (2008), Marcuschi (2002), Gonçalves (2012), entre outros. Como resultado da análise, foram encontradas inadequações na escrita decorrentes da oralidade, que é a modalidade da língua que eles mais fazem uso, e representam a transição entre a oralidade e a escrita, que é considerada natural nessa fase. Ficou evidente a necessidade de reescrita do texto com a mediação do professor para que as inadequações e os problemas identificados sejam corrigidos. A relevância deste estudo se dá por poder contribuir com o trabalho do professor, relacionado ao ensino da escrita, nessa etapa da educação, o que, conseqüentemente refletirá nas demais etapas.

Palavras-Chave: Escrita. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com pesquisa realizado pelos integrantes do Grupo GELMA, no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), tem mostrado o que outros pesquisadores e o resultado de testes institucionais têm revelado sobre o ensino e a apren-

1 Trabalho realizado com resultados do Programa de Iniciação Científica - PIBIC/UEMA, do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz -CESI.

2 Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão

dizagem da língua portuguesa no Brasil. O que se vê é a permanência da maioria dos estudantes brasileiros à margem; longe do ideal de aprendizagem da leitura e da escrita. A escola, principalmente nos anos iniciais da educação básica, não tem conseguido cumprir o papel de preparar o aluno para as etapas subseqüentes da educação. O que se pode inferir é que há arestas no processo de ensino e aprendizagem e que uma delas é a falta do embasamento necessário para a realização do trabalho, principalmente no que concerne à aprendizagem da escrita. O professor dessa etapa da educação deve se arregimentar de todo conhecimento para a realização do seu trabalho. Entre outras coisas, ele deve compreender bem a diferença entre a linguagem oral e a escrita.

A pesquisa de iniciação científica mostrou a necessidade de realização de um trabalho com os professores, de forma que possa proporcionar-lhes conhecimento que os ajude no diagnóstico dos problemas que a escrita dos seus alunos apresenta para poder realizar um trabalho mais direcionado à resolução desses. Desta feita, é mostrado somente um exemplo do que foi observado na escrita dos alunos observados. Antes, porém, serão feitas algumas considerações concernentes ao tema aqui proposto.

2 A ORALIDADE E A ESCRITA

A linguagem escrita é considerada como secundária em relação à falada, quando vista pelo prisma da prevalência da linguagem oral, pois mesmo com todo o desenvolvimento alcançado pela sociedade ainda se encontram povos que desconhecem a escrita. Ademais, ainda há muitos que não a dominam, mesmo vivendo em sociedade que faz uso dela, pois o uso da língua escrita não é uma tarefa simples, principalmente para os que ainda se encontram nas primeiras etapas da aprendizagem dessa tecnologia. O processo da escrita requer conhecimento específico das normas estabelecidas e socialmente convencionadas, como as da ortografia. O aprendizado da ortografia exige exercício, memorização, treinamento (BAGNO, 2004). Atender às normas e a todos os requisitos estabelecidos requer muito estudo, aprendizagem e prática. Para Kleiman (2001, p. 226) a escrita “tem um caráter utilitário, essencialmente pragmático” e é usada especialmente para o registro de ideias e fatos.

Assim, não há dúvidas de que para ensinar, e até para aprender, a escrever,

além do conhecimento das normas já estabelecidas, é necessário saber diferenciar a fala da escrita. Uma das concepções que se tem da fala é de que ele o elemento que subsidia a escrita e funciona como uma das vertentes da língua, que em ação, em cada contexto, varia, se transforma, recria e acaba realimentando a própria língua. A língua e a fala são interligadas, embora tenham sido consideradas dicotômicas por Saussure (1986). A escrita como um registro da fala é um processo contínuo, que requer tempo e dedicação tanto do aprendiz como do professor.

Ao tratar de oralidade e linguagem escrita, especialmente do movimento entre estas, Kato (1993) apresenta uma relação entre as duas, dividida em duas fases, que chamou de fala 1 (a do pré-letramento³) e escrita 1 (a representação natural da fala); e de escrita 2 (a quase autônoma da fala) e fala 2 (a que resulta do letramento). Dessa forma, essa teórica põe em evidência a influência mútua entre fala e escrita, bem como a responsabilidade que deve ter aqueles que a ensinam nos anos iniciais da educação básica. Nessa etapa da educação, os aprendizes têm mais familiarização com a fala, com a oralidade, e ainda fazem muita confusão na hora de escrever, eles acabam registrando a língua da mesma forma como eles a falam. Assim, o professor deve ajudá-los a identificar as diferenças entre a fala e a escrita. Uma das formas de contribuir mais nesse processo é ensinar a escrita na perspectiva da teoria da sociolinguística.

3 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUISTICA

A sociolinguística é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Ela faz o estudo descritivo do efeito de todos os aspectos e dos padrões de comportamento da língua em seu uso real. Para Soares (2008, p. 39), a sociolinguística é a área de estudos da linguagem

que pesquisam as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a aprendizagem da escrita e suas relações com as variedades linguísticas.

3 Letramento aqui é referente, principalmente, ao efeito que a leitura e a escrita causam nas pessoas que as praticam.

Como ressalta essa autora, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da escrita merecem ser estudados. Dessa forma, deve-se focar o olhar sobre as práticas sociais discursivas que se dão no âmbito da sala de aula, que é foco da vertente qualitativa da Sociolinguística. Outra contribuição que o ensino da linguagem oral e escrita recebeu foi a de Hymes (1979), que ao tratar de competência comunicativa, acabou mostrando que competência deve ser um dos elementos balizadores do processo.

Para o autor, a competência comunicativa refere-se à adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações em que se encontra o falante, concepção que corrobora a teoria sociolinguística. Assim, pode-se dizer que um dos elementos balizadores do ensino da língua portuguesa, de forma que o trabalho do professor contribua para a construção da competência necessária aos alunos, no uso de sua língua, nas diversas formas e práticas sociais dessa língua; se o propósito for a inserção dos alunos na sociedade, é essa incompetência.

Signorini (2001) diz que os sujeitos que têm a oralidade como prática de maior uso acabam a transportando para a escrita. A escrita deles é permeada por marcas de oralidade, mas é natural que haja uma fase de transição entre a oralidade e a escrita quando se começa a escrever; na fase inicial da escrita (MARCUSCHI, 2001). Assim, pode-se dizer que a escrita torna-se uma ação que requer novos conhecimentos que ainda não são do domínio dos aprendizes, principalmente para aqueles que estão no início da escolarização ou que vêm de cultura com pouco acesso à escrita.

Nesse contexto, não há dúvidas de que escrever torna-se uma habilidade de difícil aquisição para qualquer aprendiz, especialmente para os que não contam com uma mediação correta do professor. No processo de ensino e aprendizagem da escrita, a missão do professor é a de auxiliar os alunos a adquirirem a habilidade de escrever com competência, inclusive a fazer uso das formas linguísticas socialmente prestigiadas, como um acréscimo aos usos regionais e coloquiais que já dominam (LEMLE, 1978). Uma das atividades práticas que podem ser realizadas na escola, como preparo dos alunos para enfrentarem a escrita, é “a escuta de textos lidos” pelo professor, pois ao fazer isso o professor possibilita ao aluno “a apropriação dos modos próprios de dizer por escrito”, segundo Gonçalves (2012, p. 52).

Erickson (1987) considera fundamental que o professor adote a prática de uma pedagogia que considere em primeiro lugar a necessidade do aluno, que procure mediar e apoiá-lo nas dificuldades, o que ele chamou de pedagogia culturalmente sensível. Dessa forma, é fundamental que o professor tenha a sensibilidade para tratar como deve as inadequações encontradas em textos de alunos na fase inicial da escrita, pois elas podem ser perfeitamente corrigidas, desde que sejam mediadas pelo professor, no momento da orientação da reescrita (BORTONE, 2005).

Essa mesma autora, sugere como deve ocorrer o trabalho do professor e aponta que primeiro o professor deve fazer uma análise dos erros ortográficos cometidos pelo aluno, em seguida, ele deve identificar se os problemas são devido à intervenção da oralidade na escrita ou se são de caráter arbitrário da língua. Depois, deve ser levantado o perfil sociolinguístico do aluno, e finalmente, ele faz a agenda do trabalho pedagógico, que servirá para orientar todas as atividades, que devem ocorrer de forma cíclica, perfazendo o caminho quantas vezes forem necessárias.

Assim, a mediação do professor deve focar a melhoria da escrita do aluno, de forma que ela fique mais próxima da linguagem considerada como padrão. Ademais, ao analisar o texto do aluno o professor deve ter o conhecimento necessário para reconhecer tudo o que precisa ser refeito e/ou mudado nele, inclusive ter conhecimento sociolinguístico suficiente para isso.

A seguir, encontra-se um texto de uma aluna colaboradora da pesquisa. A motivação para a escrita, veio da tentativa de responder a pergunta que se encontra no título do próprio e que pode ser vista na figura abaixo.

4 OS PRIMEIROS ANOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A escrita carregada significados para quem a produz, e ao fazer a correção ou análise de textos escritos por seus alunos, o professor deverá estar atento para identificar o que o aluno já sabe o que falta ser aprendido da atividade social. Para tal, o professor deve fazer um diagnóstico da produção textual do aluno, o que deve ser um indicativo para o (re)planejamento das atividades docentes. Antes de procurar atender todas as exigências do currículo institucional, o professor deve atender as necessidades de aprendizagem dos alunos; deve trabalhar para suprir e/ou corrigir necessidades específicas, por meio da mediação, tanto individual quanto de toda a turma, quando for o caso.

A mediação de conhecimentos, principalmente quanto aos conteúdos, legitima a atividade docente, quando se trata da escrita, da produção textual, esta ação é negligenciada, na maioria das vezes. Uma hipótese que se tem para este fato é a de que, quando se trata de escrita, o professor se reveste dos preceitos da gramática tradicional que privilegia a escrita como reprodução das normas gramaticais, sem considerar outros aspectos importantes para a e no processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem da escrita, principalmente na fase inicial, requer mais atenção tanto do produtor do texto, o aluno, quanto do instrutor da atividade, o professor. O papel do professor, como mediador de conhecimento, não se resume na apresentação palavras, frases e orações para o aluno e exercer sua “autoridade” de detentor do saber gramatical, e ao corrigir o texto do aluno, só foca as normas da gramática. O trabalho se resume em apontar minuciosamente os erros gramaticais cometidos, e quase que de forma geral os alunos nem entendem o que erraram e continuam a cometer os mesmos erros.

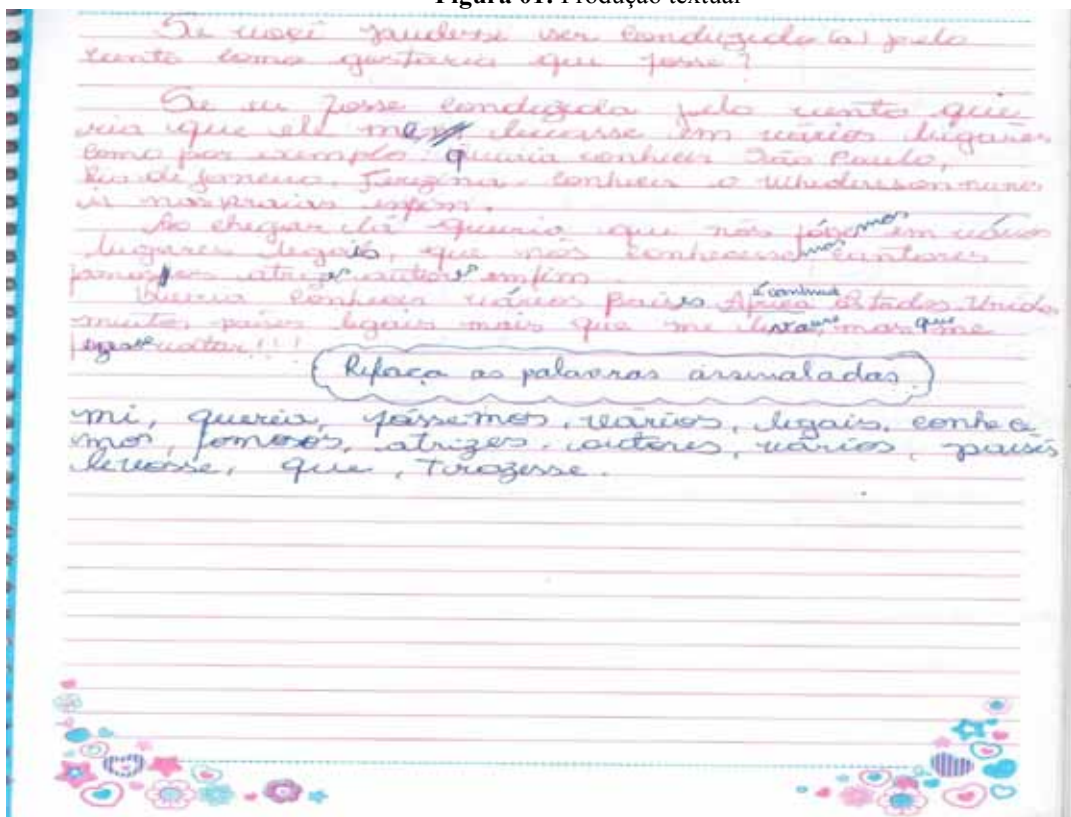
O pior é que eles acabam entendendo que não sabem escrever, porque não domina o conhecimento gramatical. O que é lamentável é que, embora o domínio da gramática seja necessário na construção da escrita, é discutindo e corrigindo outras adequações que se corrigem muitos aspectos dela, também. Por exemplo, principalmente nessa etapa da educação os alunos fazem muita confusão entre a fala e a escrita. (MARCUSHI, 2001; KATO, 1993), e esse aspecto deve ser considerado pelo professor ao ensinar produção textual.

O professor, juntamente com os alunos deve verificar as situações gramaticais existentes no texto, que precisam ser adequadas em razão de a escrita necessitar seguir uma convenção social, porém é preciso se lançar um olhar para além da gramática (ANTUNES, 2007) Com esse olhar, os erros transformam-se em inadequações, que são administradas e ajustadas com a ajuda do professor. Outra postura igualmente equivocada é a de não realizar nenhuma análise da escrita do aluno.

Uma perspectiva, que deve ser considerada é a produção do texto como resultado da experiência do aluno, como produto de um saber social de uso da língua, de um saber sobre os portadores textuais que comportam esses conhecimentos linguísticos. O professor assume a língua na sua perspectiva social e levará para a ação de análise do texto do aluno a visão sociolinguística do ensino. Nela, o professor descobrirá que há muito mais aspectos para fazer um diagnóstico dos

conhecimentos postos em prática pelo aluno, no momento de sua produção textual. Mas que aspectos são esses? Como exemplo do que pode ser analisado nos textos dos alunos; dos aspectos e conhecimentos que foram colocados em prática no ato da escrita, analisa-se o texto a seguir:

Figura 01: Produção textual



Fonte: Texto escrito por uma aluna do 8º ano, de 13 anos

Quadro 01: Transcrição do texto escrito

(01)	Se você pudesse ser conduzido (a) pelo vento como gostaria que fosse?
(02)	Se eu pudesse ser conduzida pelo vento que
(03)	ria que ele mim levasse em vários lugares
(04)	Como por exemplo : Queria conhecer São Paulo,
(05)	Rio de Janeiro, Teresina, conhecer o Whedesson Nunes ir

(06)	nas praias enfim.
(07)	Ao chegar lá queria que nós fosse em
(08)	varios lugares legal, que nós conhecesse cantores
(09)	famosos atriz, autores emfim.
(10)	Queria conhecer vários país Africa Estados Unidos,
(11)	muitos países lugares mais que me leva, mas que me
(12)	faz voltar!!!
(13)	Refaça as palavras asinaladas
(14)	mi , queria, fôssemos , vários , legais, conhe
(15)	mos , famosos, atrizes , autores , vários , paisis
(16)	levasse , que , trouxesse .

Fonte: Texto escrito por uma aluna do 8º ano, de 13 anos

Na análise, inicialmente, vai ser considerada somente a parte escrita pela aluna, antes de a professora fazer a correção, que é a parte em vermelho, Figura 01, pois na parte em azul encontram-se as correções e a solicitação do que ela considerou como sendo a reescrita do texto. Percebe-se que o texto é uma tentativa de resposta à pergunta que se encontra no título: “Se você pudesse ser conduzido (a) pelo vento como gostaria que fosse?”. A seguir, encontram-se alguns aspectos que podem ser considerados na escrita da aluna:

4.1 A TEXTUALIDADE

A estratégia usada para motivar a escrita foi interessante, por aguçar a imaginação da aluna, que na tentativa de responder a pergunta, se deixa levar pela imaginação e a escrita acabou fluindo facilmente. É perceptível que o fator de textualidade denominado continuidade, que é responsável pela retomada de elementos no decorrer do texto, está bem presente. A aluna começa o texto revelando o que gostaria que o vento fizesse: a “levasse em vários lugares”. Em seguida, dá alguns exemplos de onde gostaria que fosse levada: São Paulo, Rio de Janeiro, Teresina, nas praias. Ao final, ela demonstra o desejo de voltar. Bortone (2005) lembra que quando falamos ou escrevemos, vamos progredindo com nossas ideias, construindo um texto com começo, meio e fim, costurando o texto de forma que tenha sentido completo. O texto da aluna contém os passos apontados pela autora.

Em relação à estrutura do texto percebe-se que, além de ele ter início, (ir

aos lugares), meio, “queria que mim levasse em vários lugares” (linha 02 e 03) e fim, “mas que me faz voltar” (linhas 11 e 12), a aluna soube encerrar períodos, com a possibilidade de continuidade da ideia, ao usar o termo, “enfim” (linha 06). Assim, notamos que a educanda soube fazer uso de certos recursos linguísticos, como a coesão textual, que orienta a construção de sentidos de um texto, ao usar a expressão: “como por exemplo” (linha 04). Pode-se dizer, então, que houve um problema de segmentação quando a aluna usou o parágrafo para exemplificar o que gostaria de fazer (linha 04). De forma geral, a aprendiz demonstrou ter compreendido a proposta do texto, intencionalidade, e o produziu de forma que atendeu ao questionamento feito inicialmente. Assim, o que não pode ser dito é que essa aluna não sabe escrever, apenas que apresenta inadequações linguísticas e que está em processo de construção.

4.2 MARCAS DE ORALIDADE NO TEXTO DA ALUNA

As relações entre língua falada e língua escrita não devem ser tratadas de forma dicotômica, mas assumidas a partir de uma visão contínua e processual. A fusão da oralidade com a escrita é plenamente justificada, ver a história do surgimento da escrita e comparar com a língua falada. O tempo de prática da escrita comparado ao de fala, que é de, pelo menos, um milhão de anos, é relativamente pouco. Assim, como a oralidade é uma prática de maior uso, acaba sendo transportada para a escrita e é natural que haja transição entre a oralidade e a escrita nos primeiros de ensino (SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2001).

Nesse contexto, apesar de a aluna cursar o penúltimo ano do ensino fundamental, ela não tem segurança para registrar a concordância tanto verbal como nominal, e acaba usando a mesma forma como fala. Por exemplo, ela escreve “**nós fosse**”, (linha 07); “**nós conhecesse**”, (linha 08); “**lugares legal**”, (linha 08), “**vários país**” (linha 10), embora ela consiga fazer a concordância como deve ser, no mesmo texto. O fenômeno que ocorreu nos exemplos citados foi o uso do plural não marcado, no segundo elemento, o que também é chamado de não realização do plural redundante. Outra marca de oralidade encontrada no texto é o uso de “**mais**” (linha 11), ao invés da adversativa “**mas**”, o que, em seguida, a autora do texto consegue fazer “**mas que me**”.

A mesma insegurança é encontrada no uso do pronome “me” que é trocado por “mim” em “**mim** levasse” (linha 03), mas depois, ela usa duas vezes a forma exigida: “**me** leva” (linha 11) e “**me** faz” (linha 11 e 12). Essa insegurança mostra que, embora a aluna já esteja quase finalizando o ensino fundamental, ela necessita ter mais familiaridade com as convenções da escrita, e uma das formas de conseguir é praticando a escrita.

4.3 AS CONVENÇÕES DA ESCRITA

Escrever bem é algo que se consegue ao longo da vida. É uma tarefa que requer com muita prática, ainda na escola, é uma tarefa que deve ser bem acompanhada pelo professor, de forma mediada, de tal modo que o aprendiz reflita sobre o uso da língua em diferentes contextos, em especial quando o aluno escrever alguma palavra que não corresponde às normas estabelecidas. Para Bagno (2004), o aprendizado da ortografia exige exercício, memorização e treinamento. É uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente. Por isso, merece toda atenção de quem ensina e do aprendiz. Essa tarefa envolve muitos aspectos e o foco deve estar em todos eles. Por exemplo, um aspecto importante é a ortografia, mas há outros aspectos que devem ser levados em consideração.

A seguir são apresentadas algumas convenções da escrita:

- a. **o uso de letras maiúsculas** – foi demonstrado bom domínio do uso das maiúsculas. A aluna fez o uso correto no início das sentenças e nos nomes próprios. Ela fez confusão somente quando foi exemplificar, pois usou a maiúscula depois dos dois pontos, em “Queria” (linha 04);
- b. **a pontuação** – o texto revela uma dificuldade de colocação da pontuação, especialmente da vírgula, que não é uma tarefa fácil até para os escritores mais experientes, o que pode ser visto, por exemplo, desde o título até o final do texto;
- c. **a acentuação** – há ocorrência de falta de acentuação, mas pode ser configurada como insegurança ou falta de monitoramento, e não como falta de conhecimento, pois ora a aluna acentua e ora não o faz com a mesma pala-

vra. Exemplo: “vários”, (linhas 03 e 10) e “varios” (linha 08).

4.4 A REESCRITURA DO TEXTO COM A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Na parte final do texto da aluna, observa-se, que a professora solicitou para a aluna reescrever as palavras assinaladas (corrigidas), por ela. O texto mostra que a aluna reescreveu as palavras marcadas do jeito que ela conseguiu entender, mas não se percebe que houve mediação por parte da professora. A aluna reescreveu as quatorze palavras assinaladas, dessas, cinco continuaram erradas: mi (me), fôssemos (fôssemos), conhecemos (conhecêssemos), paísís (países) trazesse (fizesse), sendo que em uma delas (fôssemos) o erro foi cometido pela própria professora, a aluna só o repetiu.

O próprio texto denuncia que o trabalho docente ficou incompleto, o recomendável seria que a professora, planejasse uma atividade que contribuísse para que a aluna entendesse a forma correta de escrever as palavras. Por exemplo, ela poderia separar uma parte da aula para a leitura, ela poderia ler ou promover a leitura em voz alta (GONÇALVES, 2012), poderia recomendar leituras para serem feitas em casa, poderia trabalhar a construção de cartazes em sala; entre outras atividades. Ressalta-se ainda a necessidade de revisão da reescrita realizada pelos alunos. A realização de um trabalho que atenda a necessidade do aluno é primordial (ERICKSON, 1987), apesar de essa não ser uma tarefa fácil, por várias razões, entre elas, pelo número de alunos que as salas de aula contêm e as condições de trabalho que o professor enfrenta.

No entanto, a despeito de todas as adversidades, no processo de correção e avaliação, o ideal seria que o professor sentasse ao lado dos alunos para fazer as correções necessárias, individualmente, propondo a reescrita do texto, pois essa atividade tem demonstrado ser muito eficaz (BORTONE, 2005). Nesse contexto, é válido ressaltar que não se pode creditar toda a responsabilidade do trabalho ao professor, a família, por exemplo, também pode contribuir com o processo de aprendizagem da escrita. O processo de aprendizagem é complexo e longo, requer a participação de todos, principalmente daqueles nele envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O objeto desse estudo foi um texto de uma aluna colaboradora do programa de iniciação científica da Universidade Estadual do Maranhão. O objetivo principal foi analisar a construção do texto, observando aspectos como: a presença da oralidade na escrita; as convenções da escrita (textualidade, ortografia) e, a reescrita do texto com a mediação do professor.

O texto é bastante simples e pequeno, a análise evidenciou que a aluna enfrenta problemas com a pontuação, mas a maioria das inadequações e/ou erros cometidos foi por insegurança ou por falta de monitoramento da aluna. O que ratifica essa inferência é que ora ela comete o erro e ora faz o registro da forma convencionalizada.

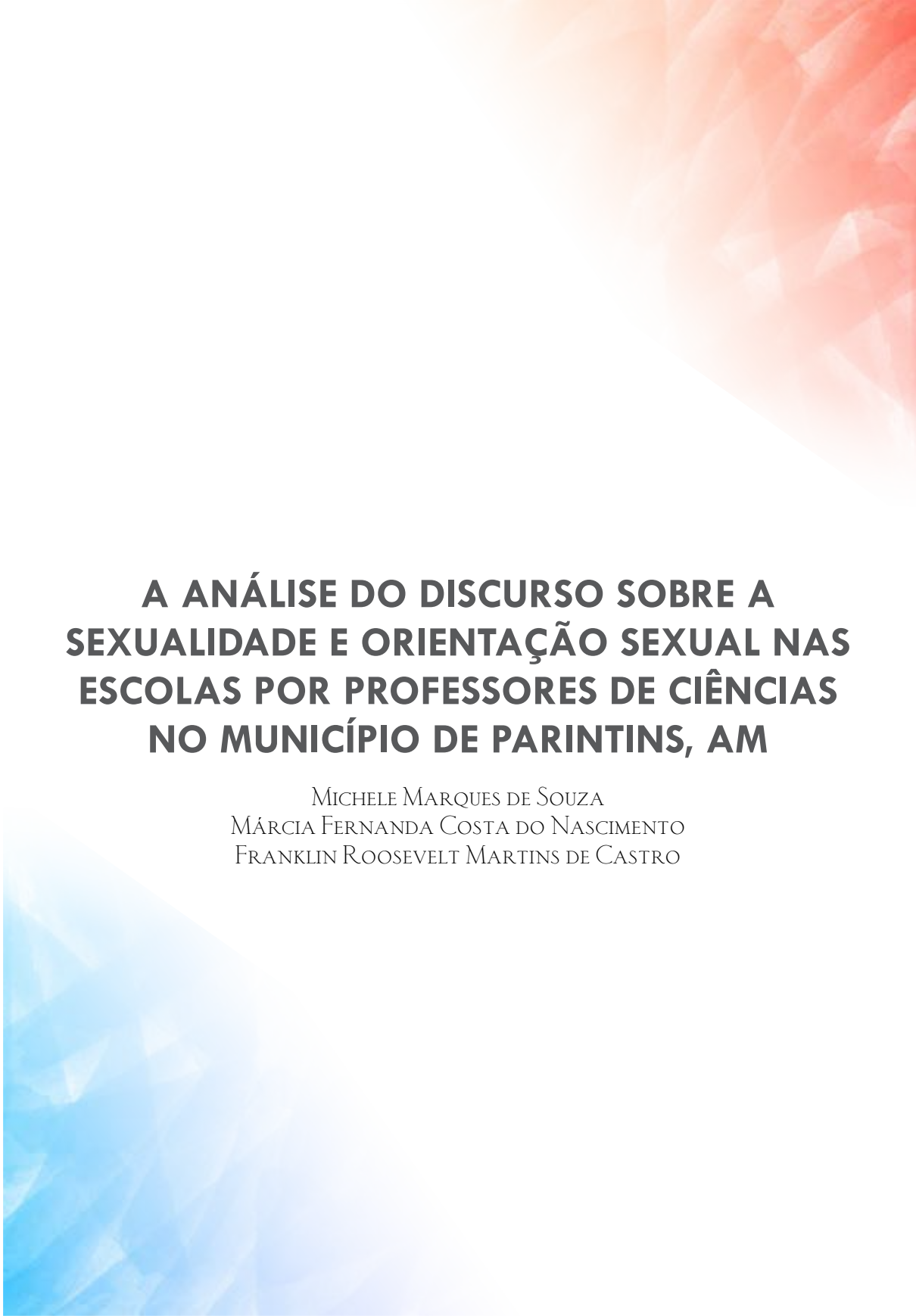
Em se tratando do trabalho da professora, um dos aspectos que chamaram mais atenção foi de ela corrigir reescrevendo as palavras sobre a escrita da aluna, quando faz a correção comete erros e ao a aluna reescrever as palavras, ela dá o trabalho por encerrado, embora mais erros sejam cometidos pela aluna. O que a professora faz com o texto da aluna, não é algo excepcional, essa é uma prática quase que regular na escola pública brasileira. É também por isso que os resultados dessa etapa educacional no Brasil, não estão positivos.

Para teóricos como Bortone (2005), inadequações como as apresentadas no texto dessa aluna, podem ser perfeitamente corrigidas desde que a reescrita do texto seja orientada e mediada pelo professor. Se faltar ao professor conhecimento teórico que contribua para a realização de uma prática/de um trabalho que produza resultados melhores, é o que deve ser providenciado, pois nunca se terá uma nação desenvolvida sem se saber ler e fazer o registro do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. – 4^a. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONE, M. E. **Modos de falar, de ler e de escrever**: análise de estruturas linguísticas. Universidade de Brasília, Centro de Formação Continuada de profes-

- sores, MEC, 2005 (Série Alfabetização e Linguagem, Módulo 1, Fascículo 07).
- ERICKSON, F. Conceptions of school culture: An overview. **Educational Administration Quarterly**, 1987.
- GONÇALVES, A. V. “**Alfabetização: O olhar do sujeito aprendiz**”. Dissertação de mestrado em Educação. Niterói: Faculdade de educação/Universidade Federal Fluminense, 2012.
- HYMES, D. H. On Communicative competence. IN: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford University, 1979.
- KATO, M. **No Mundo da Escrita**. São Paulo, Ática, 1993.
- KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 39-68
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. IN LOBATO, L. (org.). **Sociolinguística e ensino de vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, p. 60-94.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.



**A ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A
SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS
ESCOLAS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS
NO MUNICÍPIO DE PARINTINS, AM**

MICHELE MARQUES DE SOUZA
MÁRCIA FERNANDA COSTA DO NASCIMENTO
FRANKLIN ROOSEVELT MARTINS DE CASTRO

A ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS, AM

Michele Marques de Souza

Professora. Mestre em Biologia. Pós-graduanda em Metodologia do Ensino de Ciências, mmsciencia@gmail.com

Centro de Estudos Superiores de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas, Brasil;

Marcia Fernanda Costa do Nascimento

Pedagoga. Pós-graduanda em Gestão de Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas.

marcia.fernandapedagoga@hotmail.com

Centro de Estudos Superiores de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas, Brasil;

Adson da Silva Figueiredo

Professor. Especialista em Gestão Escolar, adsonfigueiredo@gmail.com

Escola SESI Padre Francisco Luppino, Parintins, AM.

Franklin Roosevelt Martins de Castro

Professor. Mestre em Filosofia da Linguagem. Membro do Grupo de Ensino e Pesquisa em Ciências na Amazônia, fknroosevelt@hotmail.com

Centro de Estudos Superiores de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

Resumo: A escola possui papel importante no desenvolvimento da temática da sexualidade e na orientação sexual de crianças e adolescentes e, sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar a abordagem e discurso de professores de Ciências do Ensino Fundamental sobre essa temática. Os dados foram coletados por meio de entrevistas a seis professores da rede pública de ensino estadual, na cidade de Parintins, Amazonas. Os resultados sugerem a intensa responsabilização do professor de Ciências ou profissionais da saúde no processo de orientação sexual, alheio ainda à transversalidade da temática, atendo-se aos aspectos biológicos e desenvolvendo insuficientemente as questões psicológicas e sociais ligadas ao tema.

Palavras-Chave: Educação sexual. Sexualidade. Ensino de Ciências.

1. INTRODUÇÃO

O debate da orientação sexual na escola geram ponderações importantes que ajudam a preencher as lacunas remanescentes das mensagens veiculadas pela mídia, no espaço familiar, entre outras instituições sociais em que se insere o sujeito (ARRUDA e CAVASIN, 2001; CARDOSO *et al.*, 2007; BRASIL, 2000). No Brasil, com a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no fim da década de 90 pelo Ministério da Educação houve um impacto muito grande sobre as discussões da educação sexual nas escolas por meio dos temas transversais, ligados a todas as

disciplinas escolares (ALTMANN, 2001; CARDOSO *et al.*, 2007). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) também articulam a obrigação dos órgãos executivos educacionais sobre a criação de subsídios que possibilitem ao trabalho docente na disseminação de informações e atitudes que evitem o sexismo, discriminação e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários.

Embora a emancipação das discussões sobre o tema tenha ocorrido nas diversas escolas brasileiras, a orientação sexual ocorre de forma incipiente, pois se refere a aspectos básicos como conceitos biológicos, métodos contraceptivos e Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs (CARDOSO, 2007; RIBEIRO *et al.*, 2004). A escola é o local oportuno e indispensável para tratar das questões que abrangem a sexualidade e suas especificidades. Assim, as crianças e adolescentes podem desenvolver atitudes prazerosas, responsáveis e assertivas, no âmbito pessoal e social (RIBEIRO *et al.*, 2004). No entanto, a responsabilidade do debate na escola sobre a sexualidade encerra-se, na maioria das vezes, sobre os profissionais externos à escola como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais, mas principalmente sobre o professor de Ciências e Biologia (SANTOS, 2001; RIBEIRO *et al.*, 2004). Mas será que esses professores estão preparados para abordar a complexidade da sexualidade na escola? Quais as dificuldades enfrentadas por eles para a abordagem da temática na dinâmica escolar?

É comum e não distante da realidade dos professores de escolas públicas de Parintins casos de gravidez na adolescência, abuso sexual, DST's e conflitos de identidade, que podem gerar baixa autoestima. Em casos mais graves, até suicídios, como já registrados para alunos das escolas do município (FIORAVANTE FILHO, 2014). Também se evidencia a ausência de programas de orientação sexual contínuos na escola, ficando a cargo de uma única disciplina, geralmente ligados à área de ciências biológicas ou aos profissionais da saúde externos à escola para trabalhá-la. Sendo assim, este estudo teve como objetivos investigar a abordagem e discurso de professores de Ciências do Ensino Fundamental sobre a sexualidade e orientação sexual em escolas públicas de Parintins, tornando-se uma oportunidade singular de gerar informações para possíveis intervenções que subsidiem a implantação de programas de orientação sexual efetivo nas escolas do município.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida partir do discurso de seis professores de Ciências das escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC) de Parintins, Amazonas. O método utilizado para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa qualitativa, fundamentada na descrição e na análise do discurso dos professores de Ciências sobre a orientação sexual na escola. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, composta por questões dissertativas relacionadas à conceituação de sexualidade e orientação sexual, habilidades e dificuldades para tratar o tema e expectativas para a melhor abordagem da orientação sexual na escola, expressos pelas falas individuais e de forma coletiva por meio de categorização das respostas de acordo com a proximidade do conteúdo citado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade dos professores entrevistados variou entre 27 e 62 anos. Em relação ao tempo de serviço, cinco possuíam 20 anos ou mais de profissão e um com pouco mais de um ano na carreira docente. A formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa foi distribuída entre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (n=3), Licenciatura em Ciências Naturais (n=2) e Licenciatura em Geografia (n=1), todos atuantes como professores de Ciências.

3.1 As diferentes concepções da sexualidade

Os professores inicialmente foram indagados sobre a concepção de sexualidade, como forma de entender os argumentos sobre a temática. De maneira geral, os participantes mantiveram os discursos semelhantes em determinados pontos, como a afirmação da sexualidade ligada ao prazer e à afetividade, e ao defini-la por termos como “fase”, “sentimentos”, “satisfação” e “desejos”.

“[...] é uma fase pelo qual passam todos os homens e mulheres ao atingirem a sua adolescência e puberdade.” (Professor 1)¹
“A sexualidade desenvolvemos desde o nascimento, pois faz parte da nossa vida a todo o momento e envolve nossos desejos e práticas relacionados à nossa satisfação, à afetividade [...]” (Professora 5)

1 Os professores entrevistados tiveram suas identidades resguardadas, em acordo firmado no termo de consentimento assinado antes da realização da pesquisa.

Portanto, no primeiro discurso a sexualidade está diretamente ligada às mudanças biológicas e fisiológicas sofridas nos corpos de homens e mulheres durante a chegada à puberdade, sendo referida como uma fase de vida. Nesse contexto, ao que parece, a ideia da expressão da sexualidade desde o nascimento e, que segue ao longo de toda a vida humana, tornam os discursos antagônicos. (BRASIL, 2000; RIBEIRO *et al.*, 2004). No mesmo sentido do discurso dos Professores 3 e 4:

“É a natureza das pessoas em seu aspecto reprodutivo emocional e afetivo.” (Professor 3)

“A sexualidade pode ser vista e entendida em vários termos; pode ser relacionada à vida, sensações, emoções [...] ao estilo sexual de cada ser humano [...]” (Professora 4)

Ainda, na verbalização, de outro professor e professora entrevistados, a sexualidade está ligada ao aspecto reprodutivo, à anatomia dos órgãos sexuais, do ato sexual em si ou da definição de gêneros sexuais.

“Sexualidade é tudo aquilo que envolve as relações e os órgãos sexuais humanos, são as formas como as pessoas expressam suas afinidades e desejos sobre o sexo.” (Professor 2)

É como o ser humano define a questão do gênero feminino e masculino, embora hoje a gente não veja mais essa definição tão clara como antes [...] então ficou relativo essa questão de ser homem e ser mulher. Hoje em dia é como o ser humano se aceita, como ele quer ser, não mais como ele nasceu. (Professora 6)

Como argumentam Jardim e Bretas (2006) as informações sobre o sistema reprodutor, aspectos biológicos, e o debate da relação do reconhecimento do sexo masculino ou feminino por meio dos órgãos sexuais, embora muito necessários, são insuficientes. Torna-se, portanto, ao falar sobre a sexualidade, de fundamental importância salientar as emoções, aspectos psíquicos, éticos e culturais envolvidos, que são basais na vida saudável de um ser humano (BRASIL, 2000, JARDIM E BRETAS, 2006). Ainda, segundo JARDIM e BRETAS (2006), este nível de discussão sobre a sexualidade requer do professor mais habilidade e sensibilidade do que para falar dos assuntos escritos nos livros de biologia, exigindo dele constante aprendizado, atualização e reciclagem.

1.2 A orientação sexual na escola: de quem é a responsabilidade?

Inicialmente os professores foram indagados sobre a existência de um programa de orientação sexual nas escolas em que trabalham e cinco dos seis entrevistados negaram essa prática. No entanto, todos os docentes relataram que o debate

sobre a temática ocorre esporadicamente durante as aulas de Ciências ou ainda, em palestras com profissionais externos, como enfermeiros e psicólogos. Interessante notar também que quatro dos seis professores trouxeram pra si, primeiramente, a responsabilidade sobre a orientação sexual, seguido de profissionais externos à escola, professores de outras disciplinas, gestores e pedagogos:

[...] de um lado, o professor de Ciências aborda, mas deveria ser uma questão interdisciplinar, como história, geografia, entre os outros. Mas eu acho que o psicólogo é o profissional mais adequado para tratar essa questão.” (Professora 6)

“Esse tema pode ser abordado em Ciências, Língua Portuguesa; [...], deveria ser um trabalho coletivo da equipe escolar.” (Professora 5)

Percebe-se, de forma sutil, o consenso arraigado dentro da comunidade escolar ao longo dos anos, inclusive nos próprios professores de Ciências, que o debate sobre a sexualidade humana está ligado principalmente ao discurso biológico do organismo. Essa crença, “empodera” os professores de Ciências a tornarem-se os principais encarregados pela orientação sexual na escola, uma vez que estes já trabalham a temática dentro da disciplina que ministram (RIBEIRO *et al.*, 2004; CARDOSO *et al.*, 2007). Mas, é importante frisar que o conhecimento do corpo é relevante, mas insuficiente para a mudança de atitudes assertivas. Reduz-se aí a sexualidade à categorização e à descrição dos sistemas reprodutores, tratando-a como se esta não fosse inerente do ser humano desde seu nascimento, devendo, portanto, ser discutida por todos, inclusive no ambiente escolar (RIBEIRO *et al.*, 2004).

Ainda sobre a sugestão de a orientação sexual ser realizada por enfermeiros e psicólogos, presente no discurso de quatro dos seis professores entrevistados, percebe-se a necessidade de interdição por profissionais externos à escola. Por exemplo, quando indagados sobre o que acreditam que possa ser realizado para melhorar a discussão da temática enfatiza-se a presença de pessoas capacitadas para realizarem essa tarefa:

Eu acho que palestras com pessoas capacitadas. Eu penso que se cada escola realizasse uma semana para abordar a sexualidade dentro da escola você abriria um leque de oportunidades para os alunos falarem. Principalmente se fossem fazer essas palestras os profissionais como assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos. (Professora 6)

Embora todos os professores entrevistados tenham afirmado que se sentem capacitados para realizar a orientação sexual na escola, permeia-se o discurso da presença de outros profissionais para tratarem do assunto de forma mais adequada.

“As escolas precisam ter parceria com um posto de saúde e uma vez no

ano oferecer palestras com enfermeiros ou médicos especializados no assunto.” (Professora 4)

A interdição de uma figura externa para abordar temas ligados à sexualidade sugere a dependência daquele que detém mais conhecimento para falar sobre o tema dentro da escola, além de insegurança (FOUCAULT, 1998). No entanto, reconhecer como algo positivo a interdição de outro sujeito para tal, abre a possibilidade de estímulo ao professor para a busca de conhecimentos sobre a temática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pretendemos, de forma sucinta ainda, revelar aspectos dos discursos dos professores de Ciências que enfoquem a visão desses sujeitos a respeito da temática da sexualidade e da orientação sexual na escola. A família junto à escola são os principais encarregados pela orientação sexual das crianças e, principalmente, dos adolescentes. No entanto, a responsabilização da família à escola para desempenhar esse papel exige dos educadores preparo para que possam desenvolver esse papel de forma reflexiva e efetiva. Nos discursos dos professores entrevistados percebe-se que mesmo sendo o professor de Ciências o principal efetivador da orientação sexual na escola, junto aos profissionais externos que proferem palestras esporádicas, esse papel ainda cumpre-se de forma incipiente.

As principais dificuldades enfrentadas são ainda em relação ao apoio das demais disciplinas para debater as diversas temáticas que a sexualidade envolve, ao discuti-la de forma transversal no ambiente escolar. E ainda, os professores entrevistados reconheceram o papel importante da escola no levantamento da discussão sobre a sexualidade de forma adequada, mas mostraram insegurança nos conteúdos e na prática da orientação sexual. Portanto, é necessário que treinem suas habilidades, independente da disciplina que trabalham, proporcionando a eles a ampliação e reciclagem dos conhecimentos através de programas de atualização e capacitação acerca da sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ARRUDA, Silvani; CAVASIN, Sylvia. Sexo, sexualidade e educação sexual. **Boletim transa legal para educadores /as**. n.8, ago.2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade cultural: Orientação sexual**. v.10. Brasília, DF: Ministério da educação, 2000.
- CARDOSO, Luciana Roberta Donola; FIGUEIREDO, Tathiana Fernandes Biscuola; PECORARI Eliane Porto Di Nucci. Escolas do ensino fundamental estão desenvolvendo programa de orientação sexual? **Psicologia Argumentativa**, v. 25, n. 51, p. 385-391, out./dez. 2007.
- FIORAVANTE FILHO, Zilton. Amor? Em Parintins-Am jovem de 13 anos comete suicídio e deixa recado à “amada Vitória”. Blog Amazônia Acontece, 16 set. 2014. Disponível em: <http://amazoniaacontece.blogspot.com.br/2014/09/amor-em-parintins-am-jovem-de-13-anos.html>. Acesso em 28 dez. 2015.
- FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade 1: a vontade de saber. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 153p. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/4100872/Historia-da-sexualidade-1-Michel-Foucault>. Acesso em: 15 jan. 2016
- JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 59, n.2, 157-162, mar.-abr. 2006.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, v.12, n.1, jan.-abr. 2004.
- SANTOS, M. A. **Orientação Sexual no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: uma realidade distante?** 2001.60f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2001.



A ESCRITA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO

A ESCRITA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO¹

Maria do Socorro Estrela Paixão²

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: msepaixao@hotmail.com

RESUMO

Discutimos no texto, a escrita como dispositivo pedagógico na formação do pedagogo. Partimos da seguinte questão: que sentidos formativos são atribuídos por docentes e discentes do curso de Pedagogia (CP) à escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO)? Como objetivo pretendemos explicar processos e interações vinculadas às orientações e produção da escrita no ESO, em situações que demandam reflexão e crítica. Pressupomos que essa escrita no curso (UFMA) funciona como dispositivo de reflexão e de avaliação do desempenho acadêmico e comporta implicações objetivas e subjetivas. Por meio da Metodologia da Entrevista Compreensiva, dialogamos com o campo investigado e com pesquisas da área. As análises indicaram que os sentidos atribuídos pelos implicados, à atividade de escrita no ESO e à prática de avaliação, têm relação com as concepções de formação defendidas, com a funcionalidade da avaliação realizada e com as condições objetivas a que têm acesso.

Palavras-chave: Escrita. Estágio. Avaliação. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Trazemos como tema central situações vivenciadas por docentes e estagiários³ em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A questão de partida para desenvolver esta reflexão é: que sentidos formativos são atribuídos por docentes e discentes do curso de Pedagogia (CP) à escrita no estágio? Justificamos a discussão por entendermos que a reflexão sobre a escrita enquanto instrumento de mediação da formação no curso de Pedagogia e no estágio precisam ser ampliados, haja vista que neste curso, a comunicação oral é o principal instrumento de mediação usado, segundo o que relatam as docentes entrevistadas e aluno-docentes observados.

1 Este texto é resultado de reflexões realizadas na tese de doutorado-PPGED /UFRN e na orientação de estágios obrigatórios na UFMA.

2 Docente do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

3 Neste texto, são denominados de ‘alunos-docentes’.

Temos como objetivo apontar unidades de sentidos acerca das ações mediadoras docentes, apreendidas a partir da análise das falas de oito docentes do curso de Pedagogia da UFMA, que orientam atividades escritas no estágio supervisionado obrigatório (ESO), intercalando-as com a reflexão sobre a escrita de alunos em formação inicial. Como intenção mais ampla pretendemos explicar processos e interações vinculadas às orientações e produção da escrita no estágio, em que a escrita em situações que demandam reflexão e crítica, funciona como dispositivo de avaliação na formação do pedagogo.

É recomendado lembrar que se o dispositivo educativo “[...] não estiver ligado a um campo de conhecimento identificado ou a um sistema de valores coerente, pode tornar-se objeto de manipulação e um mecanismo ilegível e inoperante” (FIGARI, 1996, p. 32). Em se tratando de dispositivo de formação do pedagogo, podemos afirmar que portam “linhas de força”, mas também relações entre sujeitos em movimento, ou seja, comporta “poderosas mediações formativas” (MACEDO, 2010, p. 110). Sendo assim, um dispositivo se inscreve em relações de poder e liga-se em rede para realizar intencionalidades, desejos e desenvolver práticas. Convém deixar bem claro que o sentido adotado para dispositivo nesta reflexão refere-se a meios utilizados no estágio, e/ou a organização desses meios para a realização das atividades de produção escrita em diferentes situações formativas.

Nesta perspectiva, as falas das docentes entrevistadas e as informações oriundas dos relatórios de estágios são explicitadas tomando como eixo articulador, o currículo de Pedagogia, em processo, e entendendo que os sentidos e as ações mediadoras docentes e a produção escrita dos alunos-docentes relacionam-se mais com a forma como cada um entende sua ação no processo de orientação e realização de atividades didático-pedagógicas, e menos a adesão a um projeto comum, qual seja: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Utilizamos para a análise das falas o dispositivo do plano evolutivo utilizado na metodologia da Entrevista Compreensiva (PAIXÃO, 2015; KAUFMANN, 2013; SILVA, 2012).

2 A ESCRITA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Concordamos com Paixão (2015) que, a escrita dos relatórios, dos portfólios, de sínteses, de planos de ensino, de sequências didáticas, de projetos de

intervenção, de diários de campo no estágio, são gêneros discursivos em circulação no campo da formação do pedagogo. Tais escritas objetivam observações, análises e compreensões de alunos-docentes sobre o processo formativo, no período em que acontecem as atividades no estágio.

Como podemos perceber, as diferentes produções escritas envolvem a linguagem no processo formativo de alunos-docentes do curso de Pedagogia na perspectiva da avaliação. Esse ponto não poderia ficar fora neste momento, por ser a avaliação do desempenho, o parâmetro endossado pela legislação do estágio, para promoção ou reprovação de alunos-docentes nas distintas atividades desenvolvidas.

Para a manifestação dos sentidos identificados com a investigação, trazemos como pressuposto, a princípio, que escrita no estágio supervisionado obrigatório da UFMA funciona como dispositivo de reflexão e também, de avaliação do desempenho acadêmico. A docente, ao mencionar que a escrita é “Uma lente para olhar a realidade”^{D64}, ilustra que, nesta investigação, nossa escrita é apenas uma das lentes para “olhar a realidade” e buscar os sentidos pretendidos. Assim, como se processa, no CP, a avaliação no estágio supervisionado em que o instrumento principal é a escrita de relatórios?

A questão de partida sobre as mediações docentes no curso de Pedagogia da UFMA, para entender os sentidos da escrita no ESO, incluindo aqui o porquê da escrita e a quem se dirige, crescem em importância quando consideramos o estágio como “vivência, como uma forma de contato com a realidade profissional, que por meio da escrita permite um olhar minucioso e investigativo sobre a formação e a prática pedagógica”^{D8}. A escrita, nestes termos, e sob a ótica docente, é o não comum oportuno e “fundamental visto que a sociedade prioriza a fala em detrimento da escrita”^{D8}.

Nesse sentido, a prática pedagógica dessa escrita com fins avaliativos no ESO revela as posições, os recortes, as interações no jogo das relações, os valores e valorações particulares a ela, pelos sujeitos envolvidos na formação. De tal modo, na atividade docente, podemos caracterizar o processo de avaliação a partir de três situações sugeridas por Masetto (2003). A primeira situação é a cultura escolar. Definida como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a

4 O uso da letra D, seguida de uma numeração é a forma de inserção e de identificação de interlocutores.

ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas [...]” (JULIA, 2001, p. 10-11). Desta forma, julgamos que os fins são coordenados e podem variar segundo as épocas e finalidades: religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. A segunda situação são as experiências pessoais e, por último, e pela tradição dos cursos universitários, todas elas tendo em comum a ideia de nota, de poder de aprovação ou reprovação, de autoridade e de classificação de alunos para diversos objetivos.

Por nossas experiências vividas, como docente na Universidade Federal do Maranhão e na Universidade Estadual do mesmo estado, no curso de Pedagogia, pelas intervenções docentes realizadas no ESO e em outras atividades que envolvem o processo avaliativo, por meio da escrita, discordamos do reducionismo indicado por Masetto (2003) para as práticas na universidade. Como nos mostra Paixão (2015) não podemos ocultar a existência em algumas situações da formação, mas, além dessa abordagem, o processo avaliativo é definido como um momento oportuno para a sistematização de aprendizagens sem julgamentos classificatórios. Nesta defesa, inserimos uma dinâmica de reflexão coletiva e individual que acompanha os momentos caracterizadores da prática avaliativa como síntese de múltiplas aprendizagens em ambientes em que são desenvolvidos os dispositivos da formação, como a avaliação.

2.1 Resultados e Discussões

É inegável que todos os docentes desejam que os alunos aprendam, porém reconhecemos que a unanimidade docente não é proporcional para o quesito estar atento ao processo de aprendizagem e ao que lhe confere. Embora na teoria defendam que a “avaliação é uma atividade essencial para o aprimoramento da escrita, que ela é contínua, que permeia todo o processo da aprendizagem e que sem avaliação não há como realizar intervenções didáticas”^{D5}, e, do mesmo modo, acreditarem que “pela escrita é possível avaliar estruturantes da aprendizagem”^{D8}, observamos, no entanto, que, no cotidiano dos cursos, especificamente no curso de Pedagogia da UFMA, algumas interações corporificam, de certo modo, a prática citada anteriormente: de avaliação classificatória.

Reconhecemos essa prática no que descreve esta docente: “O professor dá a nota do relatório pelo que os alunos escreveram, mas não tem tempo para discutir com ele, o que fez ou não fez, para orientar essa escrita ^{D2}”. A afirmação enfatiza que o lugar reservado para a escrita no currículo do CP pode contribuir para o desenvolvimento de atividades na perspectiva da classificação e da reprodução de exigências burocráticas e legais.

O quê e como avaliar também reitera esta docente: “Cada um orienta a escrita do relatório a seu modo. O que existe em comum é uma exigência legal e não a discussão de diretrizes comuns para o relatório e a sua escrita [...] não há parâmetros institucionais para acompanhamento e avaliação dela”^{D3}. Com essa fala a docente explicita uma prática pedagógica individualizada. Igualmente, leva a pensar que, como nos demais momentos do ciclo didático, o processo avaliativo pode agregar sentidos e posturas docentes diversas.

Assim sendo, as intervenções pedagógicas que interferem no processo avaliativo são diversas e coerentes com as experiências e com as intencionalidades ponderadas para o curso e para o estágio obrigatório, principalmente as ponderações feitas pelos mediadores do processo. Vejamos esta explicação: “[...] se não tem orientação comum, cada um faz como sabe ou conforme com a circunstância. Eu tento acompanhar a produção” ^{D3}. Ainda que a defesa da avaliação se assente no processo das situações formativas e não apenas num produto acabado, a articulação e a integração das áreas e das atividades, e, sobretudo, as reflexões que a distinguem como processo-produto parecem guardar algumas reservas e localizarem-se, em alguns casos, no terreno do desejo docente. Percebemos esta realidade no relato que segue: “seria bom analisar e discutir a escrita do relatório. É o certo, é a oportunidade de ampliações nele, de melhorias, de socialização de conhecimentos e práticas. Tá melhorando... [silêncio] ainda é pouco”^{D2}.

A solicitação docente a respeito da análise e discussão da escrita quando usada como dispositivo de avaliação é explicada também por Buriasco (2000), ao advertir que, nesta prática, “erros” não são discutidos com o aluno-docente e nem utilizados pelos docentes para replanejamento das intervenções didáticas de modo que as produções avaliadas apresentem resultados mais satisfatórios no processo formativo. Tal atitude não respeita uma das atribuições da avaliação que é a promoção de um *feedback*, cuja função é informar os sujeitos implicados quanto

ao seu progresso formativo.

Observamos que o processo avaliativo no ESO acontece em dois movimentos análogos, mas às vezes não integrados. Um primeiro ligado às atividades formativas sem quantificação ou atribuição de notas, qualificado pelas orientações, reflexões e possibilidades formativas que acata. O outro movimento refere-se às atividades de menor frequência, se comparadas com a regularidade das atividades do primeiro. Porém, este último, pela quantificação, e porque determina a aprovação ou reprovação dos alunos-docentes, pode adquirir maior status e valor ante os sujeitos da formação.

Sobre a mediação de atividades pedagógicas que pressupõem a escrita, constatamos dois aspectos regularmente presentes nas falas das interlocutoras e na análise dos relatórios: aquele em que a intervenção docente e o sentido da escrita associam as experiências vividas à reflexão teórica e aquele em que a intervenção pedagógica e seu sentido limitam-se à descrição para atender a uma exigência burocrática.

3 CONCLUSÃO

O que percebemos com as análises realizadas sobre a escrita como dispositivo de avaliação, - os relatórios - é que o ensino superior não se isenta de problemas gerais relacionados ao campo avaliativo. Visto que, tanto na prática quanto na teoria, o processo avaliativo nesse nível de ensino, utiliza-se também de rituais e posturas discriminatórias. Para responder à questão inicial do como se processa no curso de Pedagogia, no estágio supervisionado, resumidamente, podemos afirmar que as práticas associadas à avaliação, no estágio, na UFMA, têm nexos com: os sentidos atribuídos pelas docentes às atividades subjacentes à avaliação; com as concepções de formação defendidas; com as condições objetivas disponibilizadas e que têm acesso.

Nesses termos, o conceito de avaliação, as modalidades e concepções que potencializam os tipos de escritas dos relatórios e demais modalidades no ESO, variam e compatibilizam-se com os sentidos atribuídos pelos sujeitos da produção e com a ação didático-pedagógica privilegiada.

REFERÊNCIAS

BURIASCO, R. L. C. (2000). Algumas considerações sobre avaliação educacional. In: Avaliação Educacional. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572005000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 20 de março 2015.

FIGARI, Gérard A. **Avaliar que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2001, n.1.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos não planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015).

SILVA, Rosália de Fátima e. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa N e SILVA, Rosália de F. **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **RESOLUÇÃO - CONSEP N° 684** de 07 de maio de 2009.



A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM O FAZER PEDAGÓGICO

ANTONIA MAÍRA EMELLY CABRAL DA SILVA VIEIRA

A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM O FAZER PEDAGÓGICO ¹

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira

Formação inicial em Pedagogia (UERN) com mestrado em Educação (UFRN)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: mairaemellyc@gmail.com

Resumo

Os processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças estão se desenvolvendo cada vez mais cedo, tendo em vista o contexto letrado no qual estamos imersos na contemporaneidade. Com isso, pergunta-se: como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Partindo dessa problemática temos como objetivo geral, entender como as práticas na educação infantil podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Metodologicamente nos debruçamos em um estudo exploratório e bibliográfico, no qual nos baseamos em alguns documentos legais, bem como, em pesquisas de autores como: Vigotski;Luria;Leontiev (1992), Ferreiro (2011) e teberosky e Colomer (2003). Com a pesquisa foi possível entender que através da organização de um ambiente alfabetizador e um organização currículo pautado em práticas de uso social da leitura e escrita, pelas crianças, podem facilitar a aquisição da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Criança. Leitura. Escrita. Educação Infantil.

Introdução:

Práticas que envolvam leitura e escrita são frequentes na nossa sociedade, especificamente, considerada como grafocêntrica. Enquanto agentes sociais, estamos envolvidos em ações cotidianas que demandam conhecimentos inerentes ao domínio da língua materna, bem como, a práticas de letramentos.

Nesse envolvimento, as crianças como sujeito histórico e social, imersos em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, procura compreender a natureza destas marcas de aprendizagem (FERREIRO, 2011). Dessa forma, confirma-se que antes da criança ter contato com a educação escolar sistemática, em instituições de ensino, ela já mantém contato e apresenta conhecimentos acerca dos usos sociais da leitura e escrita por meio das práticas, muitas vezes, mediadas pelo adulto.

Na conjuntura legal atual, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB

1 Pesquisa em andamento. Trabalho elaborado para apresentação neste evento

(9.394/96), a primeira etapa da Educação básica, a Educação Infantil, oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos, com matrícula obrigatória, permitida depois da promulgação da Lei nº 12.796, de 2013. Precisa criar possibilidades para que esses sujeitos se desenvolvam integralmente, nos seus aspectos: físico, motor, psicológico e intelectual.

Dessa forma, permitir o contato com experiências que envolvam o uso social da leitura e escrita pode favorecer intelectualmente suas condições de aprendizagem que se desenvolverão efetivamente na próxima etapa de ensino. Sabe-se que não é competência da Educação Infantil, possibilitar que a criança tenha domínio dos signos para leitura e escrita de modo convencional. Mas, essa etapa de ensino pode se tornar espaço privilegiado para o contato da criança com a cultura letrada.

Concordamos com Luria (1992) quando afirma que a história da escrita da criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. Desse modo, como as práticas pedagógicas na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?

Partindo dessa problemática temos como objetivo geral entender como as práticas na educação infantil podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como objetivos específicos, apresentar como as escolas podem permitir a aprendizagem da língua materna e refletir sobre a necessidade do ambiente alfabetizador nessa etapa de ensino.

Metodologicamente nos debruçamos em um estudo exploratório e bibliográfico que demanda um levantamento da literatura, no qual nos baseamos em alguns documentos legais, bem como, em pesquisas de autores como: Vigotski; Luria; Leontiev (1992), Ferreiro (2011) e Colomer e Teberosky (2003).

Destacamos que a pesquisa é de caráter preliminar com questões que podem ser ainda mais exploradas. Encontra-se, assim, em andamento, com perspectivas de serem aprofundados os temas apresentados nesse trabalho.

A linguagem oral e escrita no contexto da educação infantil

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) as práticas pedagógicas nesse contexto precisam garantir experiências de narrativas, de apreciação, e de integração da linguagem oral e escrita, bem como o

convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Logo inferimos que a Educação Infantil pode ser espaço propício e privilegiado para que a criança tenha contato com a cultura letrada. O contato inicial com diversos gêneros textuais, nessa etapa de ensino, fortalece a apropriação de conhecimentos a respeito da leitura e escrita e sua aplicabilidade no meio social.

Por estarem inseridas em uma sociedade letrada, a escola precisa permitir que a criança amplie e se aproprie de novos conhecimentos diante das diversas formas de escrita, sempre respeitando o desenvolvimento infantil. Ter um olhar sensível às necessidades dessas crianças e permitir um rico espaço de experiências de leitura e escrita, não quer dizer que as atividades precisam ser mecânicas e de repetição mas, ampliar as possibilidades de um desenvolvimento conceitual diante dessas práticas pode ser fundamental.

De acordo com Ferreiro (2011) não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita “esperando que amadureça” é preciso permitir que ela tenha a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico e letrado. Então, a Educação Infantil é espaço de contato com diversos suportes textuais, dentre outras práticas, como a oportunidade de se expressar, observar e interagir nas diversas circunstâncias de aprendizagem em um ambiente criativo e dinâmico.

O ambiente alfabetizador na Educação Infantil: Uma oportunidade de vivência da língua materna.

É importante que se pense na organização curricular diante das orientações legais, já enfatizadas neste trabalho, como as diretrizes curriculares para a Educação Infantil (2010) e a Lei de Diretrizes e Bases LDB - 9.394/96. Assim, permitir que a criança nessa primeira etapa de ensino tenha oportunidade de desenvolver habilidades orais e escritas que permitam sua imersão a cultura letrada e posterior desenvolvimento da leitura e escrita de forma convencional, de acordo com a norma culta, de forma efetiva e satisfatória nas próximas etapas de ensino.

Com essas prerrogativas é importante que a escola se torne um ambiente alfabetizador, tendo como objetivo, transformar a escrita em objeto de ensino e aprendizagem. De acordo com Colello e Leite (2010) o ambiente alfabetizador precisa seguir quatro eixos: A pluralidade das experiências, a articulação entre a descoberta, a aprendizagem e o uso da língua e os propósitos didáticos. Com essas orientações logo percebemos que a educação infantil, precisa permitir espaços de

circulação de experiências de leitura e escrita e práticas pedagógicas com suportes textuais diversos.

Com esse mesmo pensamento Teberosky e Colomer (2003) elenca a necessidade do currículo na educação infantil, no que se refere às práticas de leitura e escrita, permitir a aprendizagem partindo dos seguintes eixos: *Entrar no mundo da escrita*, para as autoras essa dimensão se concretiza na incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito. O outro eixo seria *apropriar-se da linguagem escrita*, essa dimensão relaciona-se à frequência com que as crianças se comunicam com leitores e escritores e a participação em atividades de leitura compartilhada. A leitura em voz alta, feita pelo professor, para que se associem os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de textos.

Ainda no outro eixo, *escrever e ler*, destacam a importância “de objetos escritos na sala e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-la de forma convencional” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.86). Para finalizar as autoras defendem outro eixo *Produzir e compreender textos escritos*, esta dimensão faz referência ao fato que o acesso à linguagem escrita é, prioritariamente, um acesso aos textos.

Com essas necessidades curriculares e práticas na organização do espaço e atividades permitidas na educação infantil, referente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, entende-se que o ambiente alfabetizador, que se caracteriza pela organização do espaço e das práticas, é primordial para a alfabetização e letramento na Educação infantil.

Considerações finais

Com a pesquisa foi possível entender que através da organização de um ambiente alfabetizador e uma organização curricular pautada em práticas de uso social da leitura e escrita, pelas crianças, podem facilitar a aquisição da linguagem oral e escrita. Nesse envolvimento, o professor tem um papel essencial como escriba, leitor e mediador do processo de imersão em ambientes sociais de escrita.

Fica evidente que a leitura e a escrita quando é realizada de forma criativa, sem mecanização e memorização, pode ser introduzida desde a educação infantil. O que não deve acontecer é a imersão dessas crianças em um “processo” desgastante de repetição e estudo de textos descontextualizados da realidade.

Assim, com a cultura letrada na qual se está imbricada as crianças precisam conhecer e vivenciar o uso social da escrita, de modo a atribuir sentidos e significados aos signos que são transformados em linguagem a partir da sua capacidade linguística.

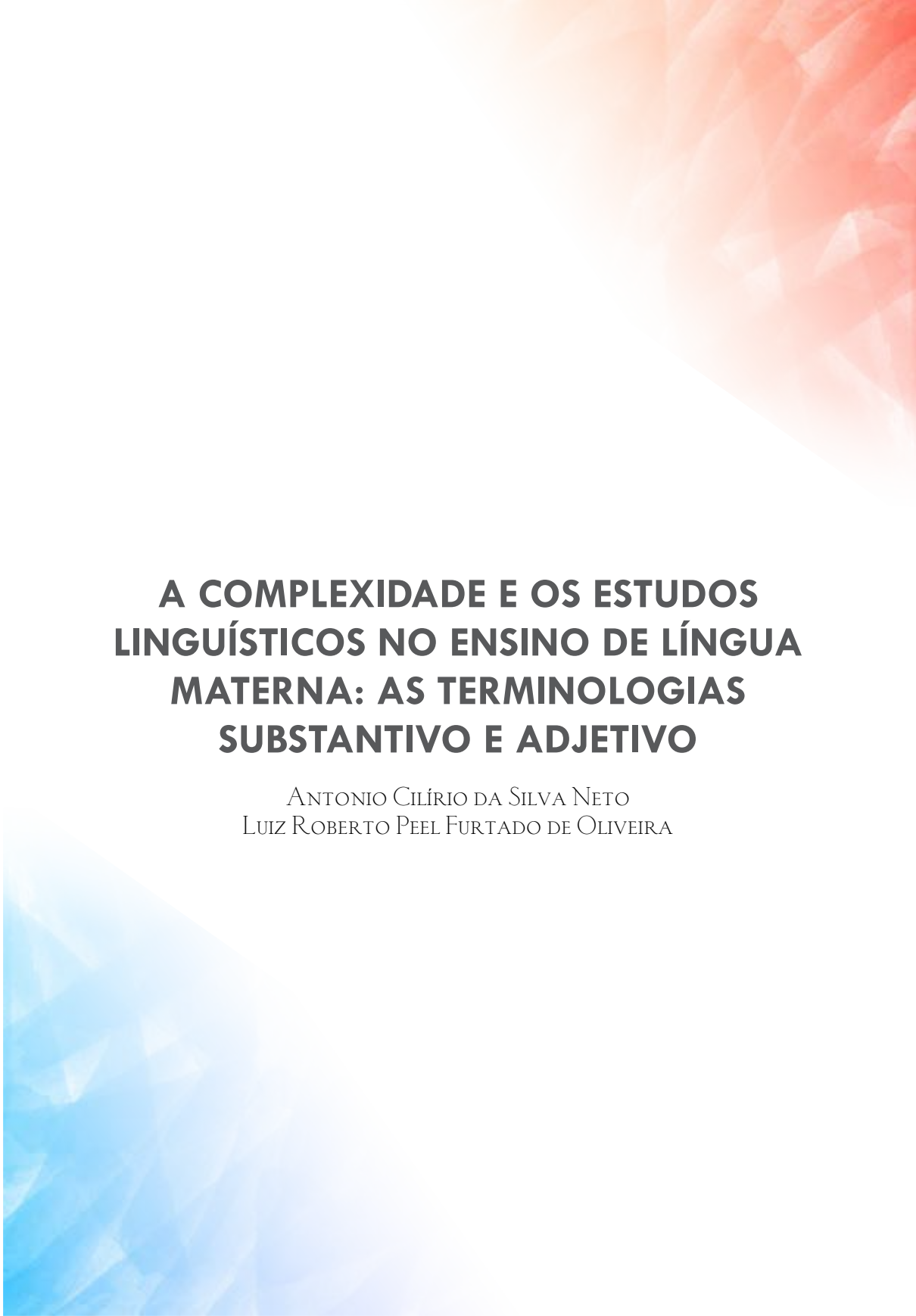
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, Sílvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010

TEBEROSKY, Ana; COLOMER. Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.



**A COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS
LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA: AS TERMINOLOGIAS
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO
LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA

A COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: AS TERMINOLOGIAS SUBSTANTIVO E ADJETIVO¹

Autor: Antonio Cilírio da Silva Neto (1); Orientador: Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2)

(1) Doutorando e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura no programa de Pós Graduação em Letras: PPGL – UFT.

(2) Doutor em Letras Clássicas (Universidade de São Paulo); Pós-Doutor em Língua Portuguesa (Universidade da Beira Interior - Portugal) e em Letras Clássicas (Universidade Federal da Paraíba); Professor no Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL – UFT).

Universidade Federal do Tocantins - UFT. (1) Email: acilirio@bol.com.br. (2) E-mail: luizpeel@uft.edu.br

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre a língua e sobre a complexidade explicitada pelo viés da educação e do ensino gramatical, enquanto procedimento normativo básico e elementar. A partir da fala de professores, analisa-se a necessidade, ou não, de se ensinar a teoria gramatical; neste caso, relativa a substantivos e adjetivos. Tem-se, como referencial teórico-metodológico, a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008), além de estudos exploratórios e bibliográficos; logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, que foi pesquisada, é evidentemente complexa no tocante às suas disposições epistemológicas, o que exige uma postura madura e aberta. A triangulação (Flick, 2007), também, faz parte deste trabalho, porque se verifica que, num paradigma complexo, a abordagem indica a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais, além de perspectivas teóricas distintas no tratamento desse fenômeno.

Palavras-chave: Estudos linguísticos. Ensino de língua materna. Substantivos e adjetivos.

Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da língua, abordando toda a sua complexidade no tocante ao ensino gramatical; tanto a partir da fala dos professores, para verificar a exposição do ensino dos conteúdos gramaticais, quanto a partir da análise da necessidade, ou não, de se ensinar teoria gramatical, especificamente no que se refere ao ensino de substantivos e adjetivos.

Ato contínuo, na construção das reflexões, tanto teóricas quanto metodoló-

1 Este é um trabalho curricular que culminou em dissertação de mestrado.

gicas, e na compreensão da análise de dados deste trabalho, averiguamos na fala dos docentes o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental. As informações oriundas dessas fontes foram usadas como forma de compreender melhor alguns aspectos do “estudo da língua”, tomados como objetos de análise.

Os participantes da nossa pesquisa foram os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de duas escolas da rede municipal de Imperatriz-MA, que constituem o universo desta pesquisa e para os quais foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas.

Desenvolvimento

Ressaltamos que, no estudo e no ensino da língua, a complexidade dos fenômenos linguísticos leva todo pesquisador, que se quer hermenêuta, ao questionamento sobre o porquê e para quê ensinar gramática na escola de ensino fundamental, especificamente no que se refere a substantivos e a adjetivos? Sem abandonar as diversas culturas da escola, sabemos e podemos afirmar que os estudos sistemáticos de conteúdos e saberes técnicos criam a possibilidade de o aluno continuar a aprender sempre, mesmo quando fora da escola. Para Kleiman e Sepulveda, não podemos rejeitar práticas de ensino criativas e profícuas, que estimulem “a brincar com a língua, a aceitar a mudança e a evitar proibições arcaicas” sobre o que, de fato, é a língua; é preciso, destarte, estimular as intuições dos alunos, para que saibam dizer e não apenas falar. Fazendo isso, o professor de português não precisará esconder o que faz (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 151).

Diante dessas inquietações, as seguintes perguntas foram feitas aos professores, a fim de se traçar perfis característicos do posicionamento do educador, o que foi muito útil para a análise ao tema proposto; essas questões tratam da necessidade ou não de se ensinar uma teoria gramatical e quando se deve ensinar:

1. Você acha necessário ensinar teoria gramatical, no ensino fundamental I, especificamente substantivos e adjetivos?
2. Quando se deve ensinar essa teoria gramatical?

Diante desses questionamentos, fiamos-nos na teoria da complexidade de Edgar Morin (2008) e nos estudos exploratórios e bibliográficos que nos serviram

de apoio nesta pesquisa; logo, nosso ponto de partida metodológico não foi fechado nem restrito, já que a realidade tanto teórica quanto prática que foi pesquisada é evidentemente complexa.

Primeiramente cabe ressaltar que, na gênese da Teoria da Complexidade, a atividade do pensamento, segundo Morin, requer alguns passos – francos, mas determinados: distinção, objetivação, análise e seleção. **Distinção** não no sentido de disjunção, quando se isola e se separa fenômenos e processos, mas quando se tem objetos e meios que, mesmo sendo distinguidos e opostos, não se separam, complementam-se como “a ordem e a desordem, [...] a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito” (PADERES, RODRIGUES, GIUSTI, 2014, p. 03); **objetivação**, para que o sujeito caracterize o objeto através de traços invariantes ou estáveis, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto, para que assim e a partir de então, o todo se construa na apreensão das partes e das partes no todo; **análise**, o todo é um fenômeno da complexidade multidimensional da realidade, que é econômica e mítica, política e não política, individual e coletiva; e **seleção**, como conjunto de caracteres essenciais ou pertinentes do objeto; na teoria da complexidade, é o que constitui o nosso *corpus* de trabalho, que Morin chama de *complexus* o que é tecido junto, inseparáveis constitutivos da seleção desse todo (MORIN, 2008).

Após a coleta de dados desta pesquisa, seguiu-se, ainda, a procura das peculiaridades que queríamos descobrir. Dessa forma, coletamos as informações através de pesquisas exploratórias, que, segundo Santos (2002, p. 26), constituem-se como “a primeira aproximação que se faz de um tema”, e de pesquisas bibliográficas, das fontes escritas, das quais Gil, relacionando-as, afirma o que segue: “os estudos exploratórios convergem com as pesquisas bibliográficas” (2010, p. 50).

Análise dos dados e discussões

Para muitos estudiosos do fenômeno linguístico, dentre eles Câmara Junior (2011) e Franchi (2013), as atividades linguísticas se dão nas situações cotidianas de comunicação, na família e na comunidade dos alunos, o que pode ser reproduzido na escola se esta se tornar um espaço de interação social, que implique principalmente o diálogo e a contradição; somente assim se cria o “saber linguístico das crianças, dessa ‘gramática’ que interiorizam no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2013, p. 95). Segundo esse autor, não se trata

de aprender e/ou apreender uma série de normas gramaticais, mas levar os alunos a diversificarem os recursos expressivos com que falam e escrevem, a operar sobre sua própria linguagem, praticando os fatos gramaticais de sua língua.

O ensino da gramática na educação básica, ensino fundamental, está na produção e compreensão de cada frase que pronunciamos, devemos defendê-la “como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação” (FRANCHI, 2013, p. 99).

Perante essas informações apresentamos os resultados da pesquisa através de gráficos, tabelas e análises compreensivas e interpretativas: o quadro relacionado com a primeira pergunta (você acha necessário ensinar teoria gramatical, no ensino fundamental I, especificamente substantivos e adjetivos?) é o seguinte:

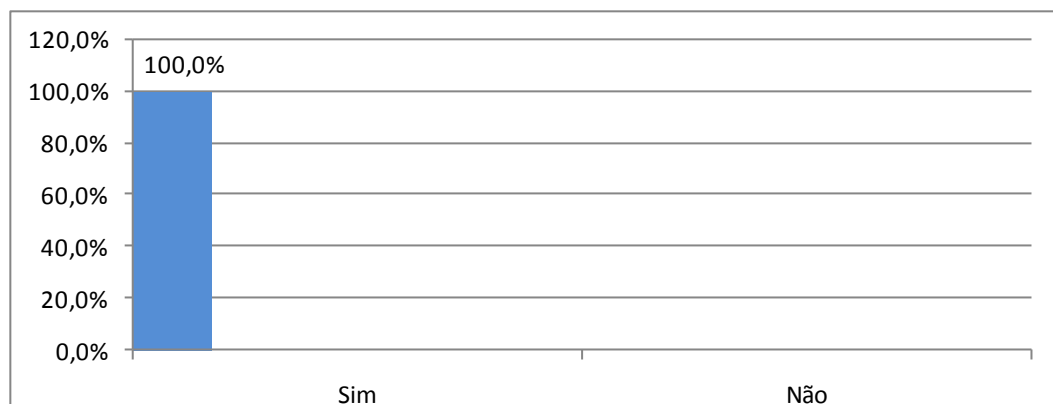


Gráfico 1: Você acha necessário ensinar teoria gramatical, no ensino fundamental, especificamente substantivos e adjetivos?

A representação deste gráfico demonstra que 100% das respostas dos entrevistados foram “sim”. Diante das respostas dadas vemos que, para todos, é necessário esse ensino. A partir dessa pergunta, surge a segunda pergunta (quando se deve ensinar essa teoria gramatical?). Vejamos as respostas dos professores, transcritas a seguir, em relação ao ensino de teoria gramatical de acordo com o ano que lecionam no Ensino Fundamental I. Na primeira questão, todos os investigados disseram que sim; para a questão 2, observemos as respostas:

2. Quando se deve ensinar essa teoria gramatical (substantivos e adjetivos)?

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Nas séries iniciais dificilmente poderá ser trabalhado de forma significativa, de forma que nas séries posteriores os alunos devem conhecer gradualmente. ii) No início de sua escolarização. iii) A partir das séries iniciais, do 1º período.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Desde o 1º ano. ii) No momento em que as crianças ingressam na escola.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Desde os primeiros anos de vida mesmo sem ter ido à escola. ii) A partir das séries iniciais. iii) Logo que a criança iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Acredito que desde as séries iniciais, do 1º ano. ii) A partir do 1º ano do Ensino Fundamental. iii) A partir do 1º ano do Ensino Fundamental. (4º ano A e B).
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) A partir do 1º ano do Ensino Fundamental e adequando ao nível de maturidade dos educandos. ii) Desde a Educação Infantil, pois já se compreende a estrutura e formação das palavras. iii) Logo que a criança iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental. iv) Deve ensinar desde o 1º ano, que é a alfabetização.

Tabela 1: Respostas de quando se deve ensinar essa teoria gramatical (substantivos e adjetivos).

De acordo com as respostas dadas observamos que os professores afirmam que seria a partir do 1º ano do ensino fundamental e somente uma professora do 1º ano respondeu que “nas séries iniciais dificilmente poderá ser trabalhado de forma significativa, de forma que nas séries posteriores os alunos devem conhecer gradualmente”.

Para Mendonça, o que entra em jogo no ensino de gramática é mais do que uma questão de ordem linguística, e isso se dá porque não há ensino neutro, quando optamos por esta ou aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade de quem ensina é posta em xeque, porque o “ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que deve avaliar e como etc., interligam-se em concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não, e escolhas metodológicas” (2009, p. 220-221).

Segundo Rojo (2011), os alunos devem conhecer conceitos gramaticais bastante sofisticados (derivação de palavras, radical, tempos, modos e pessoa do verbo, classes de palavras) durante todas as séries do ensino fundamental, o que deve ser

aprendido por observação, demorando a se estabilizar.

Portanto, a gramática, como arte e ciência, deve ser ensinada de acordo com suas funções, e a educação linguística ajuda o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem, como representar o mundo, o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazendo pensar e agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível arte.

Conclusão

Concluimos este estudo com a reflexão de que a língua, a partir da fala dos professores, deve ser analisada constantemente, havendo a necessidade de se ensinar teoria gramatical, neste caso substantivos e adjetivos. Com esse posicionamento nos perguntamos o que ensinar para esse aluno contemporâneo? Rojo (2011) nos responde dizendo que nenhuma escolha é impune ou neutra, que nada em educação é neutro e que nossa tarefa é fazer escolhas e encaminhamentos conscientes. Podemos, dessa forma, restringir o nosso universo de escolha dentre os “ensináveis”: será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento? **Ou uma classe de palavras?** (negritos nossos).

O professor deve “explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa” confirma Travaglia (2009, p. 235-236).

REFERÊNCIAS

CAMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 44ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** com Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre - RS: Bookman, 2004. Reimpressão 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

IVO, M. J. M. **Os Novos Programas de Português: da gramática ao conhecimento explícito da língua** - análise de um paradigma linguístico. Universidade da Beira Interior: Faculdade de Artes e Letras- Departamento de Letras. Dissertação

de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Covilhã - Portugal, 2010.

KLEIMAN, A. B. e SEPULVEDA, C. **Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. pp.199-226

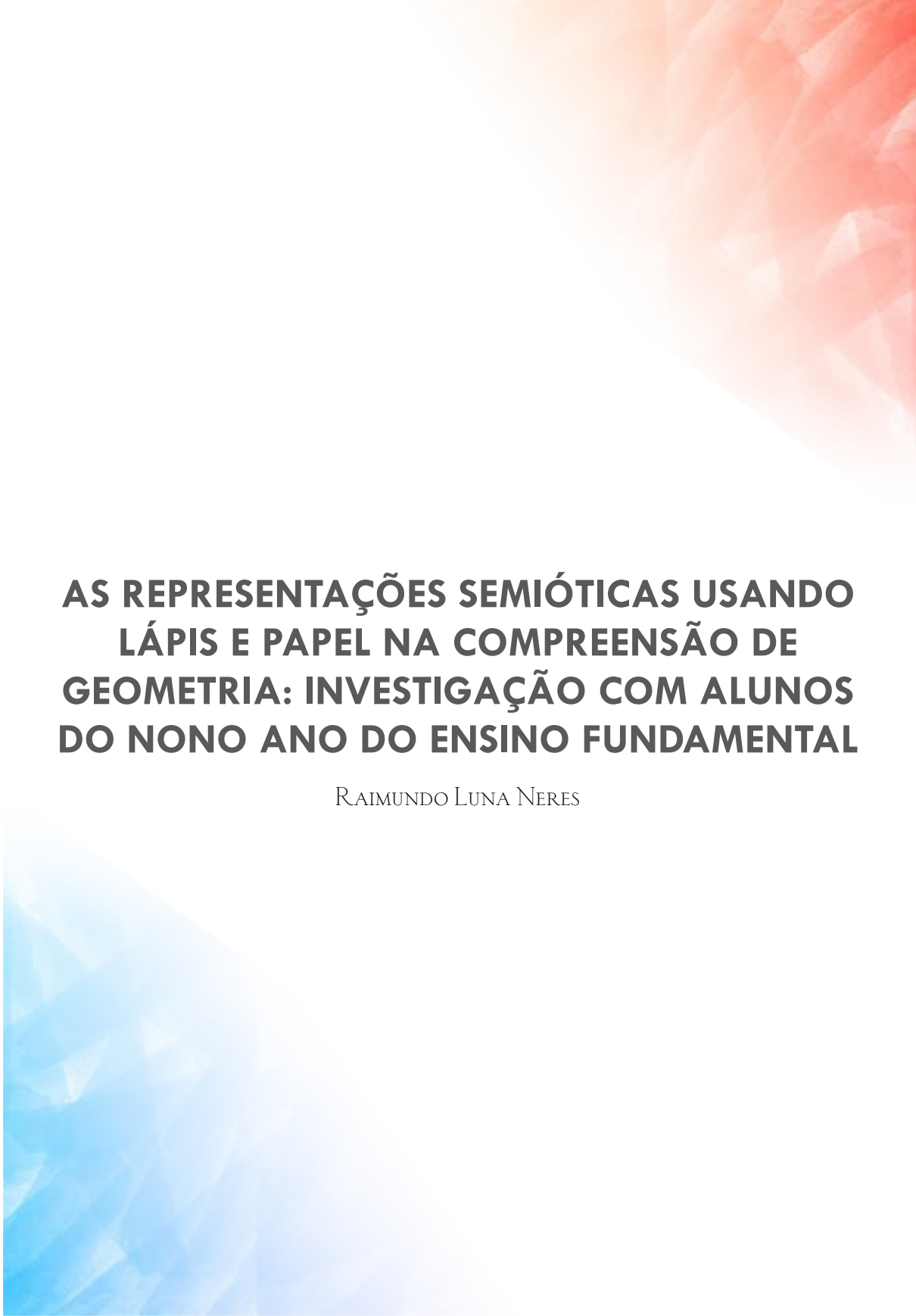
MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Dulce Matos. 5ª ed. Instituto Piaget, Lisboa-PT: Piaget editora, 2008.

PADERES, A. M. RODRIGUES, R. de B. GIUSTI, S. R. **Teoria da Complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação**. Revista de Educação. <http://200.18.45.28/sites/residencia/images/ Disciplinas/pesquisa%20metodo%20complexidade.pdf>. acesso: 15/05/2014.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.



**AS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS USANDO
LÁPIS E PAPEL NA COMPREENSÃO DE
GEOMETRIA: INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS
DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RAIMUNDO LUNA NERES

AS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS USANDO LÁPIS E PAPEL NA COMPREENSÃO DE GEOMETRIA: investigação com alunos do nono ano do ensino fundamental ¹

Raimundo Luna Neres

Dr. Em Educação (Matemática) – UNESP/SP

Universidade CEUMA – UNICEUMA e Universidade Federal do Maranhão – UFMA, raimundolunaneres@gmail.com

Joemília Maria Pinheiro Almeida

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA

Universidade CEUMA – UNICEUMA, joemilia_almeida@hotmail.com

Resumo

Apresentamos neste artigo um recorte de uma investigação realizada com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Luís, com o objetivo de verificar a evolução das representações gráficas construídas pelo estudante a partir de uma situação-problema. Participaram da investigação 30 alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Na situação - problema se requeria do estudante, inicialmente, desenhar figuras geométricas, escolher uma figura dentre elas e realizar a conversão a partir dessa representação figural, construindo uma subfigura, e depois dar um tratamento numérico a essa subfigura. Os resultados apontaram uma boa evolução na capacidade dos alunos de interpretar e trabalharem com representações gráficas, constatado pelas diferentes estratégias de resolução apresentada para a mesma representação geométrica, isso nos leva a concluir que atividades matemáticas baseadas em representações geométricas desempenham um papel importante nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Situação-problema. Representação geométrica. Conversão de representação figural.

1 Introdução

A produção do conhecimento e a forma como se processa a aprendizagem é uma preocupação corrente entre professores e pesquisadores da Educação Matemática. Segundo Damm (2008, p.167), “em Matemática toda comunicação é feita com base nas representações semióticas”, haja vista que os conteúdos trabalhados, em geral são conceitos, propriedades e estruturas que podem ensejar em diferentes formas de ensino.

As dificuldades da compressão de determinados conteúdos em geral, repousam em diferentes situações de ensino, para Duval (2011) os problemas de apro-

1 Trabalho Investigativo de Aprendizagem Matemática

priação que os alunos enfrentam na aprendizagem Matemática têm sua origem na situação epistemológica particular do conhecimento matemático. Pois, normalmente, o acesso aos objetos matemáticos difere bastante do modo de acesso aos objetos de outras disciplinas.

Para que o ensino da Matemática possa contribuir com a formação geral do aluno, faz-se necessário desenvolver outro tipo de funcionamento cognitivo que o desenvolvido em outras disciplinas curriculares. As representações semióticas, a conversão entre representações e o tratamento de registros vêm sendo utilizados e reconhecidos por vários pesquisadores (Pavlopoulou, 1994; Dominoni, 2005; Burratto, Buering, Karrer & Lopes Júnior, 2006; Passioni e Campos, Duval, Damm, Moretti, Almouloud, Dias, Flores, e Freitas, 2007; Colombo, 2008; Neres, 2010) como essencial para a aquisição de conhecimentos em situações de aprendizagem Matemática.

Neste artigo, temos como objetivo investigar a evolução das representações gráficas construídas pelo estudante a partir de uma situação-problema, utilizando-se a conversão e tratamentos entre registros de representações geométricas, desenvolvidas com uso de lápis e papel em ambiente escolar.

Tratamento de registros de representação e conversão entre registros são definidos por:

Tratamento de registros de representação – é quando as operações são realizadas dentro do próprio registro em que ele foi enunciado e Conversão de uma representação em outra – é a mudança, transformação de uma representação em outra representação, isto é, de um registro em outro registro, podendo conservar a totalidade ou apenas uma parte do registro dado como ponto de partida (Duval (2007, p. 11)

Segundo esse autor, a utilização de uma variedade de registros de representação, facilita ao aluno conseguir visualizar mais facilmente os objetos matemáticos, visto que nem sempre esses objetos são passíveis de percepção.

2 Revisitando o Referencial: investigação Matemática

A Geometria é um dos ramos da Matemática que mais possibilita questionamentos no seu ensino, nos seus conteúdos, na forma de utilização na sala de aula e em sua aplicação nas diversas áreas do conhecimento. Isto porque reforça a percepção e a intuição espacial, valoriza a investigação e desenvolve o raciocínio.

As representações em Geometria podem ser usadas, segundo Pereira & Serrazina (2015), para dar ideias que conduzem ao conceito geométrico e como meio para representações formais, ou seja, é fator preponderante para apreensão de conceitos matemáticos, além disso,

Possibilita a capacidade de apreensão em quase todos os ramos da Matemática e nas relações com suas diversas áreas. As representações geométricas ajudam no estudo de diversas áreas do conhecimento, assim

como na aplicação desta. Além de fornecer valiosas contribuições em descobertas da Aritmética, (GOLDIN e MCCLINTOCK, 1997, p. 249-250).

Trabalhar com Geometria através de conversão permite o uso de diversos tipos de registros. Pois para fazer-se a conversão de representações, segundo Damm (2007, p. 42), “é necessário selecionar, no enunciado, os dados pertinentes para a resolução. Isto é, os registros indicados, e organizar esses dados de maneira que a operação matemática a ser executada se torne evidente e consistente”. Na figura 1 apresentamos algumas operações que podem ser realizadas com representações de registros geométricos.

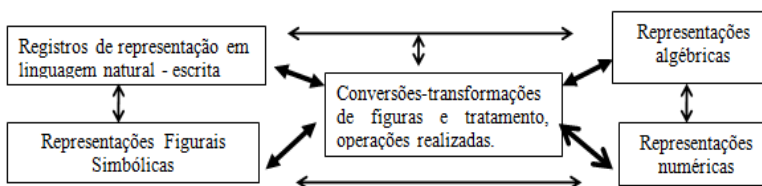


Figura 1. Estruturas de representações semióticas

As figuras geométricas e a conversão de representações geométricas estão intimamente relacionadas, pois partem do mesmo registro dado e podem facilitar a apropriação de conceitos de geometria.

3 Caminho Metodológico: desenvolvimento explicativo

A investigação foi realizada no segundo semestre de 2015, com 30 alunos de uma classe de nono ano do Ensino Fundamental, com idades entre os 13 e 15 anos, de uma escola pública do município de São Luís – Maranhão. Foi assumida, inicialmente pelo professor da sala na condição de pesquisador. Segundo Zeichner (1998), a pesquisa feita pelo professor lhe permite melhorar seu desenvolvimento profissional.

Os alunos foram conscientizados da investigação e se mostraram dispostos a participar. Num intervalo de 100 minutos aplicamos uma situação - problema, nela se requeria do aluno desenhar figuras geométricas planas, escolher uma figura desenhada e aplicar a conversão a partir da figura escolhida, por exemplo, da representação do retângulo fazer a conversão desse registro para outra figura (subfigura) e fazer o tratamento, ou seja, calculando a área desta subfigura. Os alunos foram agrupados em 10 trios, como forma de termos um ambiente de mediação, troca de experiências e argumentações em prol da evolução da construção de entes geométricos. A mediação e a troca de experiências, a respeito de definições, desenhos,

algoritmos e fórmulas que deveriam usar para construção das resoluções aconteceram entre os alunos do próprio grupo e entre os grupos e às vezes com o professor e pesquisador, as argumentações quanto à construção das resoluções da atividade proposta foram mediadas entre o pesquisador e os grupos. Depois as resoluções escritas foram recolhidas para uma análise qualitativa pelo pesquisador.

As reflexões sobre a evolução das representações gráficas que os alunos deveriam produzir a partir da proposição da situação – problema se apoiam em Duval (2007). Segundo ele, é a articulação dessas representações que leva o aluno a uma condição de acesso à compreensão em Matemática.

4 Atividades: da apresentação ao desenvolvimento e análise

Na perspectiva de investigar a evolução das representações gráficas apresentamos a situação-problema, figura 2, para ser desenvolvida pelos estudantes,.

Numa folha de papel, usando apenas lápis (caneta) e borracha, construir representações geométricas planas de seu conhecimento. A seguir, escolher uma dessas representações (figuras), nomeá-la e dividi-la (usando malhas quadriculadas) em quadrados iguais. Por exemplo, um quadrado de lados 2 cm, dividido em quadrados iguais, teremos 4 quadros de lados 1 cm. A partir da representação (desenho) escolhida, construir subfiguras usando transformações geométricas e calcular sua área.

Figura 2: Enunciado em forma de representação linguagem natural (materna)

Essa atividade foi proposta aos alunos depois de transcorridas algumas aulas de Geometria versando sobre representações figurais. Na atividade, não se requeria apenas a aplicação de algoritmo e, sim, trabalhar com várias representações geométricas como, por exemplo, a conversão de uma figura para uma subfigura e calcular a área desta subfigura.

Analizamos inicialmente os tipos de representações geométricas que foram desenhadas pelos alunos, e observamos que a maioria deles não representou, por exemplo, o trapézio, o losango e a circunferência, alguns relataram que foi por esquecimento. Depois que eles escolheram a figura dentre as desenhadas para fazer a conversões para outra representação geométrica (subfigura). Constatamos que a maioria escolheu a representação do retângulo, segundo relatos dos grupos por acharem mais fácil, quanto às dimensões que deveriam atribuir para os lados do retângulo escolhido, o pesquisador interveio e disse que poderiam atribuir qualquer valor e chamamos a atenção deles para que quadriculassem o retângulo, pois com a figura quadriculada em quadrados iguais de lado 1 cm poderia facilitar fazer a conversão para uma subfigura. Em seguida acompanhamos como fizeram a conversão

da representação do retângulo para uma subfigura, novamente o pesquisador argumentou com os estudantes, que seria interessante construir subfigura conhecida, pois assim facilitaria o tratamento que deveriam fazer. O tratamento seria o cálculo da área da subfigura, mas isso não seria uma regra, a escolha poderia ser aleatória.

Todos os trios apresentaram suas resoluções, uns escolheram para trabalhar um quadrilátero de lados iguais, o dividiram em duas subfiguras, formando dois triângulos iguais, fizeram o tratamento calculando as áreas desses triângulos e compararam com a área do quadrilátero escolhido. Outros grupos escolheram trabalhar também com quadriláteros de lados iguais, mas o dividiram em dois retângulos, calcularam a área de cada retângulo e compararam com a área do quadrilátero, observando que era mesma, fizemos intervenções mostrando que às vezes num problema de geometria é preciso subdividir a figura para facilitar o cálculo da área total. Outros trios, também escolheram trabalhar com um quadrilátero, entretanto dividiram o quadrilátero em quatro subfiguras iguais, calcularam a área de cada subfiguras fizeram a adição destas áreas e compararam com a área total da representação figural inicial.

Na figura 3 apresentamos uma resolução, bastante interessante, dada por um trio de alunos.

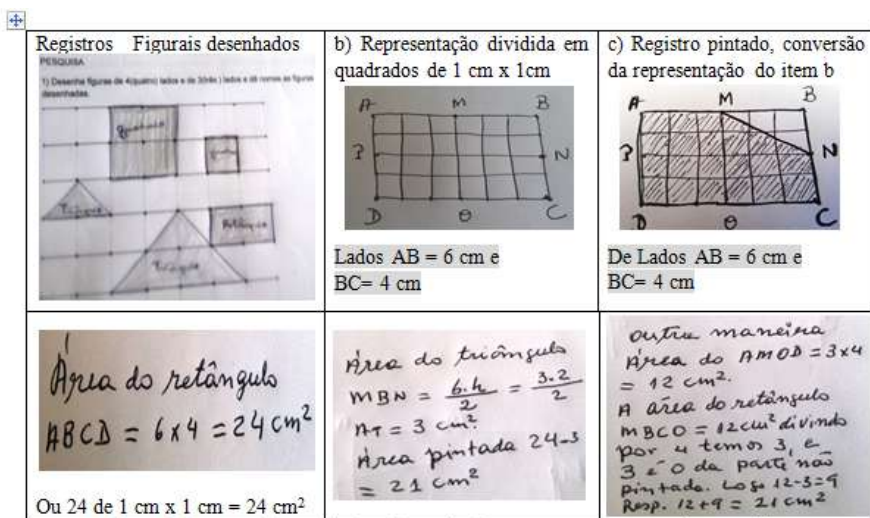


Figura 3: Representações geométricas, Conversão e Tratamento entre representações geométricas

Figura 3: Representações geométricas, Conversão e Tratamento entre representações geométricas

Escolhemos esta resolução para apresentar pelo fato desses alunos terem escolhido um retângulo item (b) figura 3 para fazer a conversão para uma subfigura que não souberam nomeá-la, item (c) figura 3. No entanto, conseguiram fazer o tratamento da subfigura e apresentaram mais de uma estratégia de resolução para a mesma subfigura construída. Fizemos uma intervenção fortalecendo a importância

da divisão de uma figura em subfiguras com o objetivo de facilitar a operacionalização da figura em estudo, e contribuir com os processos de aprendizagem.

Segundo Almouloud (2007), o interesse de fracionar uma representação figural consiste em organizar uma ou várias subfiguras diferentes de uma figura dada em outras subfiguras, a partir do registro de partida, com o objetivo de facilitar o tratamento no cálculo de áreas.

5 Considerações Finais

Observamos que a atividade matemática trabalhada levou os estudantes a descobrir outras formas de construir uma resolução para um problema dado, possibilitou-lhes transformar um registro figural em subfigura e operacionalizá-la. Verificamos que a aplicação da conversão e tratamento entre as representações figurais facilitou a compreensão matemática no cálculo de áreas de figuras geométricas.

Houve comunicação, troca de experiências, mediação entre os alunos e com o pesquisador através de perguntas, questionamentos quanto ao tipo de subfiguras deveriam construir, dimensões que deveriam adotar e fórmulas a usar, enquanto procuravam consolidar suas respostas à atividade proposta.

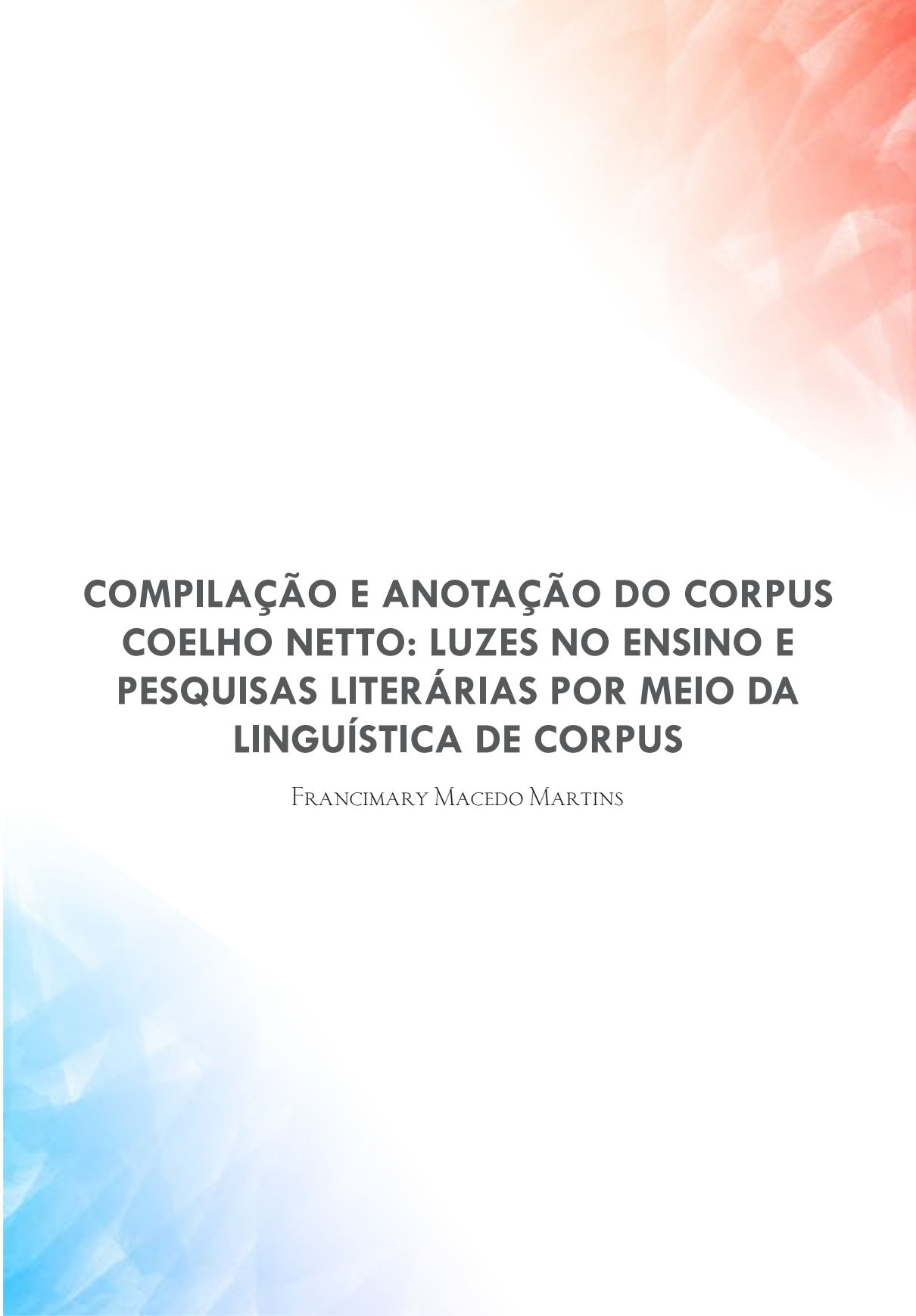
Essa constatação do pesquisador está de acordo com Duval (2011). Segundo o autor, para haver compreensão dos objetos matemáticos, o aluno precisa saber operar com vários tipos de representação ao mesmo tempo. Também está de acordo com as afirmações de Pavlopoulou (1994), nas suas múltiplas representações semióticas vetoriais, obtendo excelentes resultados no ensino e aprendizagem de Álgebra Linear. Da mesma forma, Colombo (2008) afirma que a aplicação de representações nas orientações didáticas e metodológicas e nos conceitos matemáticos, é essencial para a consolidação da aprendizagem.

Portanto, sendo fiel às proposições enunciadas na introdução deste artigo, quanto à investigação da evolução das representações gráficas construídas pelo estudante a partir de uma situação-problema, utilizando-se da conversão e tratamentos entre representações figurais, concluímos que houve uma evolução significativa dos estudantes ao trabalhar com geometria por meio dessas representações, podendo se constituir num viés interessante de investigações para a compreensão da geometria.

Referências

- ALMOULOU, S. Ag. Registros de representação semiótica e compreensão de conceitos geométricos. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007. p. 125-147.
- COLOMBO, J. A. A. **Representações semióticas no ensino: contribuições para reflexões acerca dos currículos de matemática escolar**. 2008. 251 f. Tese (Douto-

- rado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- DAMM, R. F. Representação, compreensão e resolução de problemas aditivos. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007. p. 35-47.
- DAMM, R. F. Registros de Representação. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 167-188.
- DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitive de la pensée In: _____. (Org.). **Annales de didactique et de sciences cognitives**. Strasbourg: IREM, 1993. p.37-65.
- _____. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica**. Campinas/SP: Papirus, 2007. p. 11-33.
- _____. **Ver e ensinar a matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar registros de representação semióticas**. Tradução de Marlene Alves Dias. Organização Tânia M. M. Campos. São Paulo: PROEM, 2011. 160p.
- GOLDIN, G. A.; MCCLINTOCK, C. E. O tema da simetria na resolução de problemas. In: KRULIK, S.; REYS, Robert E. (Orgs.). **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução Hygino H. Domingues e Olga Corbo. São Paulo: Atual, 1997. p. 247-269.
- PAVLOPOULOU, Kalliopi. **Propédeutique de l’algèbre linéaire: la coordination des registres de représentation sémiotique**. 1994. 241 f. Thèse (Doctor) - L’Institut de Recherche Mathématique Avancée, Strasbourg, 1994.
- PEREIRA, M. G. B.; SERRAZINA, M. de L. Propriedades e relações entre quadriláteros contributos do geoplano e do GeoGebra: um estudo no 4º ano de escolaridade. In: **Revista Quadrante**, Lisboa/Pt, v. 24, n. 1, p. 29-57, jun. 2015.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.



**COMPILAÇÃO E ANOTAÇÃO DO CORPUS
COELHO NETTO: LUZES NO ENSINO E
PESQUISAS LITERÁRIAS POR MEIO DA
LINGUÍSTICA DE CORPUS**

FRANCIMARY MACEDO MARTINS

COMPILAÇÃO E ANOTAÇÃO DO *CORPUS* COELHO NETTO: LUZES NO ENSINO E PESQUISAS LITERÁRIAS POR MEIO DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

Francimary Macêdo Martins

Doutora em Linguística

Universidade Federal do Maranhão, fm.martins@ufma.br

RESUMO:

Este trata da compilação e anotação morfossintática do *Corpus* Coelho Netto, um *corpus* de textos literários dos séc. XIX e XX, dos romances *A Conquista* e *Turbilhão* e contos de *Sertão*, do escritor Coelho Netto. A pesquisa está na interface da Linguística Computacional e da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2005a; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; ALENCAR, 2010, 2013a, 2013b). A compilação consistiu nas etapas de seleção, coleta de textos e manipulação; nesta são realizadas a limpeza, edição e atualização dos textos; e a Anotação Morfossintática do *Corpus*, que foi realizada pelo etiquetador automático Aelius, modelo AeliusHunPos, um *software* livre em Python que utiliza a *Natural Language Toolkit* – NLTK. O *Corpus* está preparado para ser submetido a análises linguístico-computacionais, envolvendo o campo do ensino e estudo em áreas diversas. O *Corpus* está em processo de ajustes de adequação para envio e publicação no Repositório de Recursos da Linguatca-PT.

Palavras-chave: Linguística Computacional. Linguística de *Corpus*. Etiquetagem Morfossintática. Coelho Netto.

1. INTRODUÇÃO

Santos (1999) e Berber Sardinha (2005a) entendem que a única forma de garantir que a sociedade da informação do futuro privilegie a língua portuguesa é investindo em processamento computacional da nossa língua, e o computador é sem dúvida uma ferramenta indispensável no mundo moderno, não somente como instrumento para se obter resultados rápidos, mas, sobretudo, por “impor” um novo meio de pensar e de agir, gerando desafios específicos para a nossa língua e para a cultura dos povos que a compartilham.

O processamento computacional da linguagem está vinculado à relação estreita entre a Linguística Aplicada (LA) com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). E a convergência das áreas de Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Inteligência Artificial, Literatura e Linguística inauguram um cenário senão diferente, mas inovador em todas essas áreas, abrindo frente para novas linhas de pesquisa.

Nessa perspectiva computacional, a Linguística Computacional e a Linguística de *Corpus* (LCLC) vêm contribuindo significativamente para novas pesquisas geradas do cruzamento entre essas áreas, pois a LCLC possibilita mais do que explorar um *corpus* computadorizado com possibilidades de mais precisão e maior qualidade na análise dos dados, também contribui com a disponibilização de acervos de textos de vários gêneros, enriquecendo o banco de dados de *corpora* já existentes no Brasil e na Europa. A compilação de um *corpus* literário a ser apresentado tende a enriquecer *corpora* desse gênero, como: *O Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* (CHPTB), CORPTEXLIT, Linguateca, Floresta Sintática, *Corpus* de Araraquara, Lácio-*WEB/NILC*, CE-DOHS dentre outros (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006).

No campo da Literatura, a disponibilização de grandes quantidades de dados compilados pelos linguistas de *corpus* evita que muitas das generalizações, que antes eram feitas por suposições intuitivas, sejam mais conclusivas. Isso acabou com uma das maiores críticas a estudos baseados em dados reais, que era a falta de confiança na análise manual. Essa influência positiva é evidenciada por ZYNGIER (2011, p. 102) ao destacar que a Linguística de *Corpus* “pode fornecer ao crítico literário as ferramentas e os princípios necessários para que a literatura seja analisada sob uma nova perspectiva, mais objetiva do que a que tradicionalmente caracteriza a análise de base hermenêutica”.

Porquanto, a compilação e anotação do *Corpus* Coelho Netto e sua disponibilização digital para a comunidade científica constitui-se uma colaboração primordial para que os textos deste escritor possam ser explorados em análises linguístico-literárias com viés computacional, permitindo um estudo mais completo sobre o fenômeno literário tanto do escritor quanto da época de suas produções, observando-se, sobretudo, dados da variedade do português escrito.

2. A LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL E A LINGUÍSTICA DE CORPUS

A Linguística Computacional¹ (LCOMP), até meados de 1960, centrou-se exclusivamente nos estudos das linguagens formais e das linguagens de programação. Com o estímulo da Linguística e a influência da Filosofia da Linguagem e da Psicologia, a LCOMP passou a abordar outras matrizes: morfologia, sintaxe, semântica, pragmática,

1 O nome foi cunhado por David Hays, em 1967 (DIAS-DA-SILVA, 2006).

discurso, texto, aquisição de linguagem, entre outros (DIAS-DA-SILVA, 2006). Conforme Othero e Menuzzi (2005), a Linguística Computacional subdivide-se em duas subáreas: a Linguística de *Corpus* e o Processamento de Linguagem Natural (PLN). Por vezes, a LCOMP é considerada sinônima do PLN (BERBER SARDINHA, 2005a, DI FELIPPO; DIAS-DA-SILVA, 2009).

A Linguística de *Corpus* (LCORP) é o estudo da língua por meio da exploração e análise de *corpora* eletrônicos (robustos bancos de dados que contém amostras de linguagem natural) dos mais variados tipos: *corpora* de linguagem falada, de linguagem literária, com textos de jornal, exclusivamente por falas de crianças em estágio de desenvolvimento linguístico etc, e vem se dedicando também “à descrição, à formalização e à emulação computacional das habilidades linguísticas dos falantes” (OTHERO; MARTINS, 2011, p. 100).

As possibilidades de análise em um *corpus* são diversas. As mais ocorrentes dentre as experiências com LCORP nas investigações linguísticas são: concordâncias, lista de frequência de palavras e lista de colocações feitas sobre um *corpus* (SARMENTO, 2008; SILVEIRA, 2008).

Sobre a Linguística de *Corpus* e o uso de textos literários, Zyngier (2004, p. 43) explica:

A linguística de *corpus* pode mostrar o contexto de certos itens lexicais utilizados por um determinado autor e, desta forma, permitir afirmações fundamentadas sobre possíveis interpretações. Pode-se, também, comparar o uso que um autor faz de certas palavras a um conjunto de textos contemporâneos demonstrando, assim, o grau de criatividade. Textos do século XX não oferecem problemas nessa direção, já que se tem acesso a uma variedade de materiais escritos.

Ao se constituir o *Corpus Coelho Netto*, a pretensão é disponibilizar um *corpus* computadorizado e anotado morfossintaticamente permitindo variadas pesquisas sobre o fazer literário.

3. O CORPUS COELHO NETTO (CCN)

A escolha de textos literários para a compilação do *Corpus*, além do já exposto na Introdução, remete-se, sobretudo, ao fato de que:

[...] um texto literário pode ser comparado empiricamente a uma norma. Se essa norma é uma coleção de textos do mesmo período ou região ou se se trata da coletânea das obras de um determinado autor, pode-se usar a metodologia de linguística de corpus para interpretações mais demonstráveis e verificáveis (ZYNGIER, 2004, p. 44).

A frequência de palavras (ocorrências) em um *corpus* pode mostrar o contexto de certos itens lexicais utilizados por um determinado autor, permitindo afirmações fundamentais sobre possíveis interpretações, ou então comparar o uso que um autor faz de certas palavras a um conjunto de textos contemporâneos (ZYNGIER, 2004, p. 42): “a previsibilidade está associada à frequência de ocorrências”. A riqueza vocabular de um escritor pode ser entendida da seguinte forma: “quanto maior o número de vocábulos novos, maior será a riqueza e a variedade do vocabulário” (CÚRCIO, 2013, 84).

O CCN é caracterizado como um “*corpus*-amostra” porque se trata da compilação somente de capítulos de dois romances e três contos do acervo da obra de Coelho Netto. Serve de referência para trabalhos nessa área, com amostras significativas tanto de textos anotados quanto de análises realizadas, vislumbrando nos pesquisadores outras possibilidades, quiçá interesse em tornar o CCN mais robusto. De modo geral, sempre quando se trata do gênero literário, o *corpus* é constituído por amostragens dos títulos selecionados (BACELAR DO NASCIMENTO, 2002).

O *Corpus* compreende textos de dois romances: *A Conquista* (1899 – séc. XIX): capítulos I, VI, XII, XVIII, XXIII, XXVIII; e *Turbilhão* (1906 – séc. XX): capítulos I, V, X, XV, XX, XXV. E três contos do livro *Sertão* (1896 – séc. XIX): *Firmo, o vaqueiro*; *Mandovi* e *O Enterro*. Contém 53.080 *tokens* (compreendem palavras e pontuações)

3.1 COMPILAÇÃO E ANOTAÇÃO MORFOSSINTÁTICA

Para proceder à compilação e anotação do *Corpus* Coelho Netto utilizamos o processador Python, na versão 2.7.3 de 2012 compatível com a versão 2.0.1rc1 do *Natural Language Toolkit (NLTK)* que é um conjunto (kit) de ferramentas utilizado na construção de programas de Python.

O etiquetador automático utilizado foi o Aelius, modelo AeliusHunPos, treinado no *Corpus* do Português Histórico Tycho Brahe, que utilizou textos literários para seus testes e demonstrou uma acurácia superior aos outros modelos (ALENCAR, 2010, 2013a). A versão do Aelius é a 0.9.7, atualizada em 25/02/2013² pelo Prof. Dr. Leonel Alencar da UFC (ALENCAR, 2013b), e faz parte do projeto *Aelius*

2 AELIUS, versão 0.9.7 - <http://sourceforge.net/projects/aelius/files/Aelius-February-25-2013.zip/download>

*Brazilian Portuguese POS-Tagger*³ (ALENCAR, 2013b), registrado no SourceForge.net⁴, adotando uma abordagem híbrida, que se configura em mesclar as abordagens baseadas em regras e em *n-gramas*. Tem como tarefa “identificar as categorias gramaticais das palavras em sentenças” (DOMINGUES; FAVERO; MEDEIROS, 2008, p. 269) através da etiquetagem morfossintática ou anotação morfossintática.

O processo de anotação consiste na colocação automática de um código de etiquetas morfossintáticas (*tags*) e utiliza um sistema de etiquetas divididas em dois grupos: etiquetas categoriais (classificam o item lexical em uma classe gramatical) e etiquetas flexionais (indicam designadores de informações modo-temporais, ou não-verbal, indicadoras de traços flexionais de gênero e número) (GALVES; BRITTO, 1999; SARMENTO, 2008).

A compilação do CCN consistiu nas etapas de **Seleção e coleta de textos e Limpeza, geração e nomeação de arquivos**. Todos os arquivos de textos devem ser convertidos para o formato “.txt”. Após a etapa de seleção e limpeza, foram gerados e nomeados os arquivos dos textos chamados “puros”, para conseguinte seguirem para a outra etapa da manipulação (edição e atualização). O processo de **edição dos textos** tem, sobretudo, a finalidade de conferir à edição a responsabilidade pela máxima fidelidade em relação aos textos originais. Paixão de Sousa, Klepper e Faria (2012) destacam a garantia de fidelidade às formas originais dos textos, no sentido de produzir *corpora* idôneos: isso reforça a importância da edição dos textos. A **atualização** requerida para estes textos é em relação à ortografia vigente à época da publicação dos livros, no período entre 1862 a 1906, a maioria pertencente ao séc. XIX.

4. CONCLUSÃO

Ao realizarmos trabalhos nessa área, percebemos que a LCLC engloba vários campos e áreas, evidenciando sua riqueza e alcance, gerando uma diversidade que é fonte de enriquecimento dos estudos linguísticos da língua portuguesa.

A compilação do CCN serve como produto científico-tecnológico para fins

3 AELIUS BRAZILIAN PORTUGUESE POS-TAGGER - <http://sourceforge.net/projects/aelius/files/>

4 SOURCEFOGE.NET - Maior hospedagem mundial de *software* de código aberto. <http://sourceforge.net/>

linguísticos, corroborando as pesquisas dos linguistas de *corpus*, especialmente no campo literário. Santos (2008) reforça esse intento, ao dizer que a ação mais simples que possamos imaginar na LCORP, que é a de contar palavras ou identificar a pontuação, pressupõe uma teoria linguística.

Fazemos alusão a Berber Sardinha (2005a) e Zyngier (2004) ao dizer que os “desafios específicos” impostos pelas tecnologias na área de Língua Portuguesa constituem-se na proposição de novas formas de se analisar um fenômeno linguístico, obtendo-se resultados que certamente levarão à formulação de novas perguntas às questões estudadas, possivelmente contradizendo leituras tradicionais de um determinado texto e colocar novamente em julgamento sua qualidade literária. Além disso, o CCN pretende “preencher importante lacuna na ‘paisagem de *corpora*’ do português, onde os *corpora* anotados disponíveis, os quais permitem um processamento computacional mais sofisticado, ainda são insuficientes” (ALENCAR, 2013c).

Atualmente, o *Corpus* está em processo de ajustes de adequação para publicação no Repositório de Recursos da Linguateca, ficando disponível para acesso livre no link <http://www.linguateca.pt/Repositorio/>, com outros *corpora* já existentes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. F. de. **Aelius Brazilian Portuguese POS-Tagger and Corpus Annotation Tool**, versão 0.9.7. Fortaleza: [s.n.], 2013b. Disponível em: <<http://aelius.sourceforge.net/>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. Aelius: uma ferramenta para anotação automática de *corpora* usando o NLTK. In: IX Encontro de Linguística de *Corpus*. *Anais...* Porto Alegre, PUCRS, 8 e 9 de outubro de 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/iZ3LF6>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Novos recursos do Aelius para o processamento computacional raso do português. In: LA-PORTE, Éric (org). **Dialogar é preciso**: linguística para o processamento de línguas. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2013a.

ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários *corpora* para pesquisa linguística. **Calidoscópico (UNISINOS)**. Vol. 4, n. 3, p. 155-177, set/dez, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/pZ0Ofm>>. Acesso em: 26 set. 2016.

BACELAR DO NASCIMENTO, M^a F. **O lugar do corpus na investigação linguística**. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/aviR9x>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo, Manole, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Jklq2J>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. **DELTA [online]**. 2000, vol. 16, n. 2, pp. 323-367. Disponível em <<https://goo.gl/6Rgwpr>>. Acesso em 26 set. 2016.

_____. Trazendo a língua portuguesa para o computador. In: BERBER SARDINHA, T. (org.). **A língua portuguesa no computador**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005a. p.269-295.

CÚRCIO, V. R. **Palavras de Rosa**: análise estilométrica da obra de João Guimarães Rosa. 2013. 158 f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis: 2013.

DI FELIPPO, A.; DIAS-DA-SILVA, B. C. O processamento automático de línguas naturais enquanto engenharia do conhecimento linguístico. Unisinos. **Calidoscópio**, Vol. 7, n. 3, p. 183-191, set/dez 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/ePcu7x>>. Acesso em 26 set. 2016.

DIAS-DA-SILVA, B. C. O estudo linguístico-computacional da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 41(2): 103-138, junho 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/HyzXSS>>. Acesso em 26 set. 2016.

DOMINGUES, M. L.; FAVERO, E. L.; MEDEIROS, I. P. de. O desenvolvimento de um etiquetador morfossintático com alta acurácia para o português. In: TAGNIN, S. E. O.; VALE, O. A. (Eds.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 267-286.

GALVES, C. M. C.; BRITTO, H. **A Construção do Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe**: o sistema de anotação morfológica. Campinas: UNICAMP, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/jcfyIH>>. Acesso em: 26 set. 2016.

OTHERO, G. de A.; MARTINS, R. T. *Parsing* do português. In: ALENCAR, Leonel F. de; OTHERO, Gabriel. de A. **Abordagens computacionais da teoria da gramática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OTHERO, G. de A.; MENUZZI, S. de M. **Linguística Computacional**: teoria & prática. São Paulo: Parábola, 2005.

PAIXÃO DE SOUSA, M^a C.; KLEPER, F. N.; FARIA, P. P. F. de. E-dictor: novas perspectivas na codificação e edição de *corpora* de textos históricos. In: SHEPHERD, T. M. G.; BERBER SARDINHA, T.; PINTO, M. V. (org). **Caminhos da linguística de corpus**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 191-223 (Série Espaços da Linguística de *Corpus*).

SANTOS, D. **Processamento computacional da língua portuguesa**: documento de trabalho. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/KqUzTA>>. Acesso em: 26 set. 2016. Não paginado.

SARMENTO, S. **O uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês**: um estudo baseado em *corpus*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem – Instituto de Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/0ixvf0>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SILVEIRA, F. P. da. **Integração de ferramentas para compilação e exploração de corpora**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Fac. de Informática, PUCRS, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/sZM3QK>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ZYNGIER, S. Polifonia de discursos: análise computacional de um *corpus* literário. **Texto Digital**, v. 1, n. 1, 2004. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <<https://goo.gl/UMem7H>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ZYNGIER, S.; VIANA, V.; SILVEIRA, N. G. Discurso literário e linguística de *corpus*: uma visão empírica. **Cadernos de Letras (UFRJ)** n.28 – jul. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/M20UH0>>. Acesso em: 26 set. 2016.



**CORPOS NO SAMBA DE CACETE: DANÇA
ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS
NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE**

CARMEN LUCIA BARBOSA
SANDRA HAIDÉE PETIT

CORPOS NO SAMBA DE CACETE: DANÇA ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE¹

Carmen Lucia Barbosa

Mestra em Educação Brasileira

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: Essa pesquisa trata dos marcadores das africanidades no Samba de Cacete, do ponto de vista de moradores de um quilombo da região de Cameté, no Pará e da vivência com o grupo de Samba de Cacete liderado por Dona Iolanda do Pilão. Na escola, juntamos alunos de oitava série e membros da associação comunitária numa vivência Sociopoéticas criando *confetos* – conceitos metafóricos – acerca do Samba de Cacete e as dimensões de tradição oral africana, a prática do *convidado*, forma de mutirão, o histórico do Samba de Cacete e sua relação com a história da comunidade e a dimensão de pertencimento afro, em afirmar-se ou não negro/negra quilombola. A identificação do pertencimento afro pelo grupo através dos marcadores das africanidades no Samba de Cacete. Na expectativa de contribuir na escola quilombola com a implementação da lei 10.639/2003.

Palavras-chave: Marcadores das africanidades. O Samba de Cacete como facilitador do Pertencimento afro. Sociopoética.

INTRODUÇÃO

Compartilho minha pesquisa e estudos atendendo o chamado dos tambores nas suas várias manifestações, em especial, o Samba de Cacete, no município de Cameté no estado do Pará. Estar nessas rodas comunitárias com objetivo de alimentar essa tradição dos tambores, procurando entender de que forma ela se apresenta na comunidade como marco resgatador e afirmador de nossa ancestralidade africana. Cooperando com a lei nº 10.639/03 e possibilitando a educação brasileira o aprofundamento e reconhecimento das práticas educativas da cultura africana presentes nas rodas de Samba de Cacete como espaço relacional entre o indivíduo com sua subjetividade, e o coletivo, onde se fazem os processos de construção do conhecimento.

Este trabalho chega pelas trilhas de minhas memórias de histórias que me foram contadas e apresent aqui em quatro ensaios que denominei de CUNVIDA-

1 Este é um resumo expandido da Dissertação de Mestrado no programa de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (2015), sob Orientação da Prof^ª Dr^ª Sandra AydéePetit. (<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17041>)

DOS², inspirando-me nos mutirões onde acontecem as festividades com o Samba de Cacete.

No primeiro “Gira Cores na Roda Gigante, Ginga nas Rodas de Samba Minhas Memórias de Criança”, onde nasceu meu desejo por esta pesquisa e delineio traços de minha ancestralidade e sua ligação com o Samba de Cacete.

Em “Samba de Cacete e Resistência nos Quilombos: Origem e Ritual dos Tamboros que Tocam Saudades”, segundo, localizo lugares de resistência afrocametaense, de Quilombos com o Grupo de Samba de Cacete de Dona Iolanda do Pí-lão e com pessoas da escola Achilles Ranieri para produzirmos a história do Samba de Cacete.

O “Samba de Cacete: corpos que dançam na tradição oral africana”, apresento o conceito de tradição oral africana e os elementos da cosmovisão africana que transversalizam o Samba do Cacete.

Em pesquisa Sociopoética o quarto “Um prelúdio sociopoético ritimando a aula entre confetos e serpentinhas” são trilhas de como me tornei arteducadora e como esse momento se relaciona com as tradições ancestrais que me envolveram e que me conduziram até aqui.

Num ensaio visual apresento em (vídeos, fotografia, fanzine, desenhos, música, poesia,...). Colaborando com o acervo de Cultura Popular, de Pesquisa em Educação, Arteducação, História da África e dos Afrodescendentes e como política de afirmação étnico-racial sobre o Samba de Cacete no município de Cametá e região do Baixo Tocantins no Pará.

2 O Samba de Cacete está ligado intimamente à família, à figura da mulher, à coletividade, ao trabalho e à religiosidade, apresentando-se como uma prática cultural isolada de outra e em muitos momentos compondo práticas culturais diferenciadas. No Cunvidado (trabalho coletivo para o plantio da mandioca com presença de música e dança), que é praticado em diversas comunidades quilombolas do Baixo Tocantins, o Samba de Cacete é identificado como um dos principais elementos que constituem o conjunto de rituais de trabalho, religiosidade, musicalidade e dança da referida prática. No Cunvidado o Samba de Cacete antecede o início dos trabalhos no roçado e marca o final das atividades de plantio da mandioca. O Samba de Cacete também marca o final das atividades religiosas do Bambaê do Rosário e do Marierrê-arrá, momento em que os integrantes desses dois grupos e demais devotos dos santos por eles festejados se reúnem para cantar e dançar. (Fragmentos do capítulo 33 - Samba de Cacete – origem, musicalidade e dança). Samba de cacete ou siriá? (Do Livro de Manuel do Socorro Valente, no prelo).

Por fim “A FORNADA”, é onde traço considerações finais sobre o Samba de Cacete e a educação afrocametaense.

GIRA CORES NA RODA GIGANTE, GINGA NO SAMBA MINHAS MEMÓRIAS DE CRIANÇA.

O tambor entrou na minha vida como herança de minha mãe e meu pai e nas rodas de família, nos terreiros, nas casas de Santo, na rua e de minha presença em festejos em Cametá que marcaram profundamente minha infância e minha vida. Foi na cozinha de casa, quando criança, que via minha mãe, Dona Joana Oliveira Soares (1933-2007), cabocla linda lá de Cametá³, em mais uma das muitas rodas de macumba⁴. O quintal, cuidado por ela, era uma verdadeira farmácia viva. Também era cenário para as rodas de samba e serestas reunindo pessoas tocando, cantando em variados ritmos, entre eles, o Samba de Cacete e sambas de roda. Importante semelhança no aspecto cultural das histórias nos contada no livro: *Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté sobre a cultura africana*.

Ainda no que se refere ao núcleo familiar, é exatamente aí que a vida transcorre em todas as manifestações. A educação, o trabalho, a alimentação e o lazer não possuem paredes. Ou seja, o tempo todos estes aspectos estão ligados sem barreiras, divisões. Os espaços onde ocorrem estas ocupações são o mesmo. A cozinha tem como espaço o quintal das casas, onde também trabalham os artesãos, onde brincam crianças, onde se toca o balafo (Instrumento musical similar ao xilofone ou marimba). (BERNAT, 2013, p.35).

Meu pai, Getúlio Ephigênio Barbosa (1932-2006), também natural de Cametá. Conhecido Mestre Gegê do Bandolim, me deu como herança às tantas belezas sonoras e vibrantes. Bebi nessas fontes das giras de cores, gingas sagradas.

A referência aos ancestrais para o africano é outra constante no cotidiano, os mortos são sempre lembrados, estão sempre presentes. (...) A referência do ancestral é para o africano um combustível que o orienta e norteia sua presença hoje. Este diálogo entre gerações e tempos amplia a dimensão da vida e nos coloca como parte de uma

3 Cidade localizada no nordeste do Estado do Pará a margem esquerda do rio Tocantins.

4 Nome usado na região que se refere à Umbanda, Candomblé ou rituais com tambores e reza. Também uma espécie de árvore africana e instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras.

SAMBA DE CACETE – RESISTÊNCIA QUILOMBOLA DOS TAMBOROS QUE CANTAM SAUDADES.

Cametá é lugar de Quilombos e tem na tradição das rodas, o Samba de Cacete, que marcam o ritmo de nossa identidade ancestral nos cantos africanos. Conversando com o grupo de Samba de Cacete de Dona Iolanda do Pilão e outr@s mestres para contar nossas histórias. Dona Iolanda Gomes dos Santos, 72 anos, desde os cinco anos de idade dança o Samba de Cacete que aprendera através de sua mãe, nos conta:

(...) porque eu me entendi conhecendo o Samba, então não tinha grupo, quando iam plantar roça, Aqueles que queriam, olha hoje é aniversário do Fulano! Vamos bater o Samba! Vumbora, ai iam pra lá tinha bebida batiam o Samba. Então o nosso grupo começou assim a gente brincava, a gente fazia bem aqui numa casa, onde a Dona agora já morreu, iam lá batiam o Samba. Também faziam aqui em casa, mamãe festejava São Raimundo Nonato. (Dona Iolanda do Pilão).

O Samba de Cacete surgiu ainda na época da escravidão e neste período era cantado e dançado numa espécie de ritual melancólico e saudosista da terra natal. As localidades da região do Baixo Tocantins que mantém presentes essas manifestações são: Igarapé Miri, Cametá, Mocajuba e Baião, sendo que aqui em Cametá é mais forte. E nas localidades remanescentes de quilombo como o Mola, Juaba, Tomasia, Laguinho e Igarapé Preto, Carapajó, Curuçambaba, Maranhãozinho se mantém essa tradição. O Samba de Cacete embala os mutirões na comunidade.

(...) O sentimento de igualdade e de solidariedade é revivido e estimulado nas danças de roda, retomando-se os modelos mitológicos que justificam os movimentos do mundo, a unidade cósmica, aproximando e possibilitando importantes rituais de sociabilidade e também de inclusão, de pertencimento a um grupo, a uma sociedade, a um povo. (Lody& Sabino, 2011: p.20). PETIT: 2015, p. 2.

Assim, o Samba de Cacete que assume características coreográficas e melódicas específicas quanto aos instrumentos, dança e música. O toque dos tamboros caracteriza-se pelo toque do calcanhar e dos cacetes, o que não ocorre em outras manifestações brasileiras de origem africana.

SAMBA DE CACETE: CORPOS QUE DANÇAM NA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA

As festas, a música e a dança são elementos importantes de resistência e de marcadores da tradição Oral Africana.

O objetivo final dessa reflexão, não é de discutir a dança na perspectiva da dançarina e do dançarino, e sim da pedagoga e do pedagogo, visando a *pretagogia*, o referencial que criamos para a formação de professores/as envolvidos/as em produzir dispositivos para implementar no currículo escolar e universitário, a história e cultura africana, afro-brasileira e afrodiaspórica. (PETIT, 2015.p.71).

Nas rodas de Samba de Cacete tem axé, esse poder gerador de espaço, de continuidade, de tradição⁵. Em suas letras, na voz do (a) cantador (a) se resgata o cotidiano da comunidade, as palavras simples da gente cabocla, esse canto popular – traz em seu ritual uma prática educativa. Nessas rodas se aprende e se ensina, a viver, a namorar, a trabalhar. A dança narrativa do pisar o barro, o canto popular, a oralidade do tambor.

Assim nos conta Raimunda de Nazaré Cohén Veiga, “Dona Sinhazinha”, 80 anos de idade, moradora da Vila de Carapajó, Município de Cametá.

“Quando o meu bisavô, José Justiniano de Moraes Bittencourt veio de Roma pro Brasil, ele parou na Bahia e de lá ele trouxe alguns escravos pro engenho aqui do Carapajó. Aqui os escravos batiam Samba de Cacete”.⁶

UM PRELUDIO SOCIOPOÉTICO RITIMANDO A AULA!

Por impossibilidade de realizar etnografia com o grupo de Dona Iolanda, optei por estudar quais os marcadores das africanidades que os quilombolas da região do Baixo Tocantins apontam espontaneamente através da vivência sociopoética realizada com el@s e quais os *confetos* – conceitos metafóricos – que tecem acerca do Samba de Cacete. Para tanto, efetivei dois momentos que aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri na Vila de Matias

5 A tradição - entendida como o conjunto de saberes transmitido de uma geração para outra - é uma das vertentes da *Arkhé*. A herança cultural repassada (a tradição é uma forma de comunicação no tempo) faz dela um pressuposto da consciência do grupo e a fonte de obrigações originárias, que se reveste historicamente de formas semelhantes à regra de solidariedade. Como a ação hierática, relacionamento com o sagrado, o jogo ocupa o lugar central no mundo das culturas de *Arkhé*. O culto aos deuses, com seus rituais - onde vigora a linguagem não conceitual dos gestos, imagens, movimentos corporais, cânticos- é a matriz de todo o jogo e... Faz parte do centro vital das culturas africanas que se disseminam no território nacional brasileiro. (SODRE, 1988, p.115-116)

onde juntamos 25 pessoas para essa vivência sobre as africanidades no Samba de Cacete. Preparamos um momento de relaxamento com musica. Uma dança com movimentos suaves. Uma historia contada.

Assim nos pareceu alentador a possibilidade de experimentar uma vivência fundada na oralidade. Contos, histórias e ditados estão no centro da tradição africana. Através do exercício com os contos são trabalhados aspectos que necessitam de um engajamento total do contador com a palavra, o sentido, as imagens, a sonoridade, o ritmo e a transmissão do conhecimento. (BERNAT, 2013, p.25).

Essa Vivência sociopoética permitiu depreender cinco grandes subtemas relativos a esses marcadores que identificam as africanidades que perpassam o Samba de Cacete, assim passamos a compor a 2º VIVENCIA SOCIOPOÉTICA:

1. Estação Pertencimento: Uma Arvore de africanidades, onde a história de cada participante foi desenhada (espécie escolhida pelo grupo) e plantada simbolicamente na comunidade.

2. Estação: Luz, Câmera Ação: Contar as historia da Comunidade e do Samba de Cacete. Construir coletivamente personagens, cenários, roteiro, personagens, iluminação, sonoplastia e apresentação.

3. Estação O CUNVIDADO: Conversando sobre cada conceito: Alacridade - União - Circularidade - Roda - Ubuntu - Favelas- Quilombos – danças africanas. Montamos um JOGO DA MEMORIA sobre o Cunvidado como proposta de material didático.

4. Estação TRADIÇÃO ORAL: Compor um Novo Samba de Cacete na Cozinha com letras conhecidas deles temperamos a sopa com musicalização, letra, ensaio e apresentação.

5- Estação QUILOMBO: Conto uma história de Quilombo. Como é um Quilombo? Mostro os elementos de africanidades presentes nas historias contadas por eles e convido o grupo a produzir um Fanzine:

A FORNADA é o que apresento como os elementos marcadores das africanidades que encontrei tanto dito pelos grupos pesquisados, quanto nos estudos bibliográficos que realizei e que venho sugerir como formas de aproximação e fortalecimento

entre escola e comunidade. Produzimos possibilidades poéticas de aprofundamento à educação brasileira sobre o reconhecimento das práticas educativas da cultura africana presentes nas rodas de Samba de Cacete. Buscando cooperar com a lei nº 10.639/03⁷

Sem a relação mencionada, certamente, permanecerá inacessível e inconcreta a divulgação e produção de conhecimentos escolares, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua pertença étnica de descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação e escola democrática, em que todos, equitativamente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade étnica e cultural valorizadas. (VIDEIRA, 2005, p.222.)

Quando cantamos essas histórias acordamos nossa mãe, avós, avôs, quem partiu e virou semente para estar conosco nas festas, nas orações. Vozes que não emudecem por serem vozes de minha ancestralidade.

Referências:

BERNAT, Isaac. **Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PETIT, Sandra Haydée: **Pretagogia**: pertencimento, corpo- dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

SABINO, Jorge ; LODY, Raul. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: PALLAS, 2001.

SODRE, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo dança afrodescendente do Amapá**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

7 Altera a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, de forma transversal, mas com ênfase na história, literatura portuguesa e educação artística. Em 10 de março de 2008 essa lei foi ampliada por outra, a 11.465/08 que mantém o mesmo teor, acrescentando, porém o ensino também da cultura e história indígena no currículo escolar. (Acessado de: http://sintep.org.br/site_novo/Legislacao)



**EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE:
POIESES E ESPERANÇA EM CORA
CORALINA**

MARIA LÍLIA SILVA DINIZ
FABIO JOSÉ CARDIAS GOMES

EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: *poieses e esperança em Cora Coralina*

Maria Lília Silva Diniz¹; Fabio José Cardias Gomes²

¹ Arte-educadora popular; Licenciada em Artes Cênicas; Especialista em Gestão Cultural.

² Doutor em Educação; Professor Adjunto no Magistério Superior.

¹ Universidade de Brasília; Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação/INESPO de Imperatriz (Maranhão); liliadinizpoeta@gmail.com/

² Universidade de São Paulo; Docente na Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz; cardias.fabio@gmail.com/

RESUMO

Este trabalho se dedicou a estudar possibilidades de uma proposta pedagógica- metodológica simplificada com inserção de referências poético-teatrais no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Para tal desabrochar, utilizamos o universo poético de Cora Coralina. Pesquisa exploratória de cunho hermenêutico-fenomenológico, buscamos uma contribuição-interpretação da obra poética coraliniana, relacionando a esta jornada interpretativa, nossa experiência de leitores da obra, do Teatro em relação a ela, da pedagogia da esperança freiriana e noções da educação de sensibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação de sensibilidade, poética-teatral, Cora Coralina.

1. SEMEADURA

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, / recomeçar na derrota,
renunciar as palavras e pensamentos negativos.
(Cora Coralina)

Este trabalho se dedica a estudar possibilidades de uma proposta pedagógica nascida do desejo, do *pensentir*. No encalce da poética e sem perder de vista a cientificidade que nos possibilita outros diálogos, buscamos nas metáforas “um além-sentido que impregna a imagem e explode a sua semântica, transportando os significados em sentidos diferentes. Para além de uma crítica de tipo literário, a mitohermenêutica” (FERREIRA-SANTOS, 2001).

Os autores principais para este estudo são Cora Coralina (1965, 2001, 2004), Paulo Freire (1994, 1997, 2001 e 2002), Ferreira-Santos (2001, 2008), Augusto Boal

(1990, 1991 e 2009) com os quais *utopizamos* uma proposição pedagógica libertária contida nos já citados autores-ingredientes, que nos guiaram na formulação de uma proposta *reflexiva-propositiva-prática* para uma educação de sensibilidade e com sensibilidade para o Ensino Superior.

Também nos apoiamos em experiências pessoais no teatro com o espetáculo “Cora Dentro de Mim”, exercido desde o ano 2002 como um processo de *ensinagem e aprendizagem* a partir da obra literária de Cora Coralina. Bem como em estudos de autores como Willms & Gomes (2014, 2015) sobre a educação de sensibilidades.

O presente trabalho divide-se em três partes. A primeira indica os caminhos teóricos e os temperos *poéticopedagógicos* escolhidos para responder inquietações que permeiam nosso Ser; a segunda parte aborda a fonte nascente de tais inquietações, o motivo do espanto, o que nos leva a querer aprofundar na escavação do entendimento por uma nova práxis educacional, por fim, a terceira parte que trás, de modo exemplar e em síntese, a descrição da proposta enunciada, experienciada, como uma das muitas possibilidades de observação, reflexão e ressignificação de caducas práticas pedagógicas.

Observando padrões de comportamentos e metodologias utilizadas por alguns professores o ensino superior, inclusive quando alunos da graduação, nos espanta a falta de sensibilidade presente naqueles que são responsáveis pela formação de formadores. Desde então, algumas perguntas formigam nosso Ser na tentativa de compreendermos a razão geradora para a desesperança contida na prática desses sujeitos que, em algum momento, deixaram de acreditar na Educação como prática para o exercício da liberdade e do diálogo, com afeto e sensibilidade. Como (des)envolver uma educação de sensibilidade por meio da linguagem poética no Ensino Superior? Como criar poéticas-lúdicas para se ampliar o círculo imanente da educação superior dirigida por um reinado da razão iluminista?

Para responder tais questionamentos apresentamos uma proposta metodológica simplificada com inserção de referências poético-teatrais no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para o desabrochar de possibilidades, utilizando a poesia como linha e fio condutor de abertura das percepções sensíveis na relação docente-discente, experimentando florescências a partir da exploração do universo poético de Cora Coralina, buscando, com tal experimentação, identificar

e aflorar reflexões acerca do modelo de educação rígida, dirigida por séculos de ditadura da razão, no intuito de, a partir da proposta metodológica, ensaiar saídas do universo de insensibilidades para dar sentido a um fazer *poéticoeducador*, e mesmo não sabendo “se a vida é curta ou longa demais pra nós, sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas” (CORALINA, 2004, p 37).

O presente trabalho foi mediado pela pesquisa exploratória de cunho hermenêutico-fenomenológico, na qual buscamos oferecer uma contribuição-interpretação em relação com uma antropologia filosófica (na busca mitohermenêutica) da obra poética coraliniana, relacionando-a a esta jornada interpretativa, inicial, experiência de leitores da obra, do Teatro em relação a ela, a pedagogia da esperança freiriana e noções da educação de sensibilidade. Para tanto utilizamos a obra completa de Cora Coralina, especialmente os livros de poesias “Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais” (1983), Meu Livro de Cordel (1998) e “Vintém de Cobre - Meias confissões de Aninha” (2001). Foi fundamental experiências teatrais com o Método “Teatro do Oprimido”, criado pelo brasileiro Augusto Boal, em especial nos livros “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas” (1991), “Jogos para atores e não-atores” (2009) e “Arco-íris do Desejo” (1990) que nos acenou e alimentou esperanças por meio do convite do teatrólogo, que soa incessantemente a nos lembrar que temos a “obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida” (BOAL, 2009).

E, a partir desta reflexão propomos um modo, exemplar, de utilização da poética coraliniana e seu potencial educacional no ensino superior, como por exemplo, a experimentação de interpretação, leitura e teatralização, da sua obra em sala de aula, tendo como suporte os jogos dramáticos, do Teatro do Oprimido, que conduziram para a possibilidade de uma compreensão sensível das personagens, suas tramas e dramas na obra de Cora Coralina, analisando e dialogando a partir do conceito de “opressor e oprimido”, de Paulo Freire, na educação e de Augusto Boal, no teatro.

Foi feita leitura extensiva da obra poética de Coralina, pescou-se seus sentidos pedagógicos, bem como das referências de compreensão escolhidas. Revimos as possibilidades de interpretação, aprofundando sentidos, sempre de acordo com a literatura e o referencial teórico. Desabrochamos possibilidades de utilizar esta

poética, da forma que a compreendemos na atualidade, no contexto pedagógico, de *ensinagem-aprendizagem* do nível superior. Utilizamos, por fim, temperos, quase devaneios teóricos-poéticos-pedagógicos, para descrever possibilidades de experimentação e práticas de vivências corporais em sala de aula, ou fora dela.

2. FLORESCÊNCIA

Banco dos meninos. / Banco das meninas.
Tudo muito sério./ Não se brincava.
Muito respeito./ Leitura alta. / Soletrava-se. / Cobria-se o debuxo.
Dava-se a lição. / Tinha dia certo de argumento
com a palmatória pedagógica / em cena.
Cora Coralina(1983)

Adentrar pelo universo poético de Cora Coralina para falar sobre possibilidades pedagógicas no ensino superior, que sejam capazes de despertar sensibilidades para o cotidiano, é um desafio comparado à feitura de um doce em panela de cobre, fervido no fogo à lenha, para ser servido aos mais diversos paladares. Alguns irão gostar com mais, outros com menos açúcar. Mas a boniteza da feitura e a tecitura amorosa de cada palavra escolhida faz valer o risco. Adoçando e *esperanceiando* a alma de quem a lê, a escritora doceira, que tem frases e fragmentos de versos poetizando os murais e materiais pedagógicos de várias instituições de ensino dos vários níveis, que apontam para processos educacionais recheados de mais amor, cumplicidade, humildade e esperança, vivenciou no seu pouco tempo de escola, situações que poderiam, de modo fatalista, ter nos roubado a possibilidade de provar e nos deliciar com seus escritos, e registrou sem mágoas, segundo a mesma, o modelo da velha escola:

Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal - sempre havia distribuídos
alguns bolos de palmatória...
Minha escola da Mestra Silvina. (CORALINA, 1983. p 45)

Tendo também experimentado o peso da palmatória em nossas mãos infantis, não pudemos “engolir o choro” e vimos, ao longo de nossa existência, questionando o modelo que reprime, agride, silencia, planta e implanta a filosofia do fracasso, do medo e da inviabilidade da prática sensível em sala de aula.

Recordamo-nos de um fato que nos gerou constrangimento, espanto e desânimo quando, na graduação em artes, apresentávamos um seminário sobre Paulo Freire e utilizamos o teatro de bonecos como recurso didático. Ao terminar a apresentação a turma aplaudiu o trabalho do grupo e o professor lançou a *pergunta-pedrada*: - Que dia vocês vão apresentar o trabalho? Esse para mim não valeu. O silêncio se fez e a constatação do distanciamento entre a teoria e prática se estabeleceu. “Ajuntei todas as pedras / que vieram sobre mim. / Levantei uma escada muito alta / e no alto subi. / Teci um tapete floreado.” (CORA, 1998, p 41). Motivados ainda pelo estado de espanto causado pela postura de uma professora que, ao criticar uma colega afirmou: - Você é muito boba! Pois eu quando venho para escola deixo meu coração em casa que é pra não me envolver com esses bandos delinquentes. Espantados, assombrados e indignados com tais posturas é que nos deixamos conduzir pela apaixonante boniteza coraliniana para revirar os tachos dos processos pedagógicos que nos circundam porque:

Creio numa força imanente /
que vai ligando a família humana numa corrente luminosa/
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana./
Creio na superação dos erros
e angústias do presente. (CORA CORALINA, 2004, p.
132)

E cremos ainda que:

Sem certas qualidades, ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1997, p. 5).

No atual modelo educacional, a palmatória foi substituída por práticas não menos dolorosas. Algumas delas afetam diretamente a capacidade do indivíduo de permanecer no ambiente escolar, ou, se permanece e chega ao nível superior, não acredita que a universidade possa ser também ambiente para trocas de conhecimentos recheados de alegria, com camadas poéticas amorosas ou subversivas, pitadas

doces e picantes de prazer, e que possa ser servido a qualquer hora com suave cobertura de esperança, à qual nos convida saborear o *educAmor* Paulo Freire (1997).

Boal (1991), teatrólogo brasileiro, dialogando intrinsecamente com Freire (1997) que defende a ação-reflexão e a dialogicidade como única forma de emancipação do sujeito, cria o método Teatro do Oprimido (TO), no qual o diálogo é peça estruturante. É por meio do diálogo, segundo Boal, que o empoderamento do oprimido acontece, passando ele a ter consciência do seu direito à fala e o seu direito de ser um sujeito, pleno de direitos. No método, Boal propõe a reflexão sobre a ação durante e na ficção teatral, o que irá possibilitar a auto-ativação para uma mudança visceral na vida real.

Caminho *pari passu* com ambos, pois acreditamos que, tanto a educação quanto a arte podem ser, também, colocadas a serviço da emancipação humana. Para tanto, torna-se necessário cavoucarmos as entranhas da poética do ato de educar, extraíndo e provando seu doce e seu amargor, sentindo sua força e sua fragilidade, valorizando sua singularidade na pluralidade, utilizando desse conhecimento adquirido para nossa autotransformação, podendo assim, quiçá, inspirar e contribuir para a transformação dos sujeitos, nos espaços que somos protagonistas ou simples coadjuvantes.

Sabemos de crianças, que ainda nos primeiros anos de escola, são submetidas a testes “simulados”. Sabemos ainda que a “indústria dos cursinhos”, a qual defino como “máquina de triturar gente”, está abarrotada de adolescentes e jovens que são pressionados para a entrada ao nível superior (a que/a quem mesmo?), de preferência a algum curso que lhes garanta uma “boa profissão”, ligada essencialmente a estabilidade financeira. Fato que garante o aumento do grande número de jovens com ansiedade e depressão, alimentando o fluxo nos consultórios psiquiátricos e, conseqüentemente, a indústria da desesperança tem seus níqueis aumentados e mesa farta.

A universidade/faculdade torna-se espaço para vivenciar o quê? Experiências de aprendizagem para o mercado de trabalho? Torna-se então o mercado de trabalho repleto de seres medíocres, cujo prato amargo da desesperança vai ser oferecido, com fartura, para quem? Quais ferramentas metodológicas podem oferecer possibilidades de reflexão e prática e que sejam capazes de despertar e alimentar o universo das sensibilidades na educação superior? São algumas das inquietações

que nos perseguem e que nos instiga para a formulação de um ensaio de possibilidades poéticas pedagógicas para o ensino superior, e que já vem sendo experienciado, nesta cozinha de saborosos afazeres e saberes, enquanto educadora/atriz/poeta ao longo de quase vinte anos, e que tem se mostrado capaz de retirar cinzas (desesperança) de algumas brasas (pessoas), que imediatamente voltam a aquecer (questionar) e se abrem para receber mais carvão (informações) para continuar a feitura do doce (vida), *doceciência*.

Em mim a planta renasce e floresce, / sementeia e sobrevive.

Sou a espiga e o grão fecundo que retorna à terra./

Minha pena é enxada do plantador, / é o arado que vai sulcando.

Para a colheita das gerações. (CORA CORALINA, 2001, p 109)

Assim, logo abaixo iniciamos a discussão teórica, que tempera o estudo nessa busca de saberes, para uma proposta pedagógica amorosa, pautada na dialogicidade, no encontro e na reflexão-ação, por nos compreender também artífice de uma proposição pedagógica libertária, por uma educação de sensibilidade e com sensibilidade para o Ensino Superior.

2.1. FRUTIFICAÇÃO

Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
(Cora Coralina, 2001, p. 15)

Ao longo de nossa prática pedagógica percebemos a desesperança arraigada nos textos e subtextos, falados ou silenciados, dos colegas ou futuros professores, aliada à constatação de uma realidade de desvalorização do professor, mercantilização da educação, práticas de desumanização dos educandos e educadores, práticas pedagógicas de estímulo ao individualismo e à competição.

Presenciando tais processos, de ensino aprendizagem, buscamos em Paulo Freire a doce e esperançosa guarida teórica para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, nesse sentido, o convite do educador Paulo Freire (1993), em entrevista a Gadotti, que nos chama a estreitar os caminhos entre o dizer e o fazer,

continua urgente:

Eu sou esperançoso porque não posso deixar de ser esperançoso como ser humano. Esse ser que é finito e que se sabe finito, e porque é inacabado sabendo que é inacabado, necessariamente é um ser que procura. Não importa que a maioria esteja sem procurar. Estar sem procurar é o resultado, é o imobilismo imposto pelas circunstâncias em que não pudemos procurar. Mas não é a natureza do ser (FREIRE, 1993, p.6).

E como Ser inacabado, deixemo-nos embalar e somos entrelaçados por outras vozes que nos propõe uma educação de sensibilidade, como Ferreira-Santos (2001), que leva em consideração a dimensão estética/poética do educador, guiada e movida pelo prazer e pelo desejo, permeada pelo sonho e pela alegria, sem deixar de lado as competências didáticas e pedagógicas, com leveza e simplicidade, o que, sem dúvida, é um grande desafio.

Desafio que exige de nós educadores muito além do saber de competências, do saber o seu papel de cor e com habilidades para a interpretação convincente ao abrir das cortinas, e que nos aflora os sentidos poéticos para seguirmos na trilha do devaneio teórico da poesia-educação, tal qual a fábula do peixe que se deixa guiar pelo instinto até o próximo degrau da jornada em seu processo evolutivo. Ao sair das locas profundas, do oceano de si mesmo, o ser-peixe-buscador, se depara com o difícil caminho que levou o *homo sapiens* à busca e às descobertas significativas no campo da epistemologia, da antropologia, da sócio-antropologia do cotidiano, na filosofia e na educação (Ferreira-Santos, 2001). Busca esta, segundo o autor, que revela que, antes, durante e depois da Razão, existem outras possibilidades de florescências, que fazem germinar e sustentam a vida e sua continuidade, os sonhos e a transmissão do sonhar, forjam e alimentam a existência e a concretização da utopia, como nos leva a levantar o autor pelas asas da poesia:

As mesmas flores que soterramos com nossas granadas e fuzis, nos deram lírios de luz franciscana, de perfume e frescor incomparáveis, nas obras da Cultura que herdamos e que legamos para as futuras gerações. Acreditamos que educar o olho para enxergar as flores e o céu, assim como educar a mão para cultivá-los (céu, flores e amigos) seja a divisa mais importante no mundo da Cultura, no seu sentido

mais agrário: rasgar o solo árido, revolver a terra, plantar a semente, irrigar com um pouco de poesia e partir para outros campos (FERREIRA-SANTOS, 2001, p. 2).

E é o mesmo sentido agrário, que Ferreira-Santos propõe, teluricamente conectado, revirado, fecundado e adubado pelos versos da escritora doceira Cora Coralina (2001) em toda a sua gleba literária e arqueológica, que nos convida, pela alquimia das palavras do ser lírico com a terra, ao recomeço do novo Ser, e que no poema “Aninha e Suas Pedras” dedilha o verbo esperançar afinado com o sol maior do cântico da fênix.

Não te deixes destruir.../ Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas./
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
(CORALINA, 2001, p. 15)

Garimpando versos na jazida do seu viver carregado de dores, frustrações, negações e castigos sofridos no banco escolar, nos cômodos antigos da Casa Velha da Ponte e no casamento, Cora é a própria fênix renascida e nos convida, com doce otimismo e amor a recomeçar e recriar dando novo significado e instaurando em nós mesmo a mudança necessária para o novo tempo.

Evocando Augusto Boal (1990), que defende a necessidade da invenção de uma ética da solidariedade, e que todos os espaços educacionais precisam ser ocupados por ações interdisciplinares, tendo a arte e a estética como instrumentos para a libertação e para instauração do novo tempo, penso ser possível, a partir de nossas vivências práticas, utilizar o método do Teatro do Oprimido e nos colocamos, aqui, no papel da figura do Coringa. Dentro da cena teatral a personagem vai facilitando o processo da busca e das descobertas por meio de perguntas, criando e facilitando possibilidades de diálogo, sem impor seus conhecimentos, atuando com distanciamento e criticidade.

Temos as mesmas inquietações manifestadas pela maioria dos colegas e professores, o mesmo discurso pedagógico sobre a necessidade de mudança na forma de ensinar, no formato da sala de aula, sobre a falta de recursos didáticos, dificuldades de aprendizagem, pouca atenção e/ou dedicação dos estudantes e, segue a

lista de um modelo educacional que parece falido. Entretanto, percebemos que posturas individuais que poderiam alterar, aos poucos, minimizando a desesperança, são poucas ou aparecem menos. Aliado a todo esse contexto, a ausência do prazer no ato de educar é marcante, e se somos seres de intervenção e não de adaptação, se identificamos a necessidade de mudança em nossa ação político-pedagógica, se “nossa vocação ontológica é a de ser mais, se isso implica na dialetização entre a denúncia do que é desumanizante e o anúncio da superação” (FREIRE, 2002, p. 31), torna-se necessário reacender a chama da motivação do educador/trabalhador que carrega em si muito mais que pilhas de diários, planejamentos, estruturas e sistemas. Reencontrar o sentido da *póiesis* no ambiente de trabalho, ressignificando a origem da palavra trabalho como fez a *poetadoceira*:

Minhas mãos doceiras... / Jamais ociosas.
Fecundas, imensas e ocupadas./ Mãos laboriosas.
Abertas sempre para dar, ajudar, / unir e abençoar.
Mãos de semeador afeitas / à sementeira do trabalho.
Minhas mãos raízes / procurando a terra.
.../ Semeando sempre. (CORA CORALINA, 2004, p 25)

E se natureza do ser é a procura, como nos diz Freire (1993), resta-nos reinventar e reencantar a nós mesmos para gestar, parir e cuidar de uma educação para a sensibilidade, com sensibilidade, possibilitando o encontro da poética como o homem concreto, ressignificando sua humanização, estimulando-o para a busca e apreensão do conceito e da vivência com liberdade plena, sem, contudo, prescindir dos avanços tecnológicos e científicos, utilizando-os inclusive, como instrumentos para a construção conhecimento, do autoconhecimento e possibilidades de caminhos para sensibilização dos seres, que podem transformar o ato de ensinar em aprendizado contínuo, é o caminho que escolhemos para trilhar, fígados pelo anzol teórico do educador amoroso Paulo Freire, da rebeldia inventiva de Augusto Boal e do sensível Marcos Ferreira Santos. Caminho enfeitado pelas flores poéticas de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, Cora Coralina, a Aninha, a inzoneira, a detraqué, a menina feia da ponte, a educadoceira poeta da velha Cidade de Goiás. É uma trilha repleta de frutos que se doam para, com labor e amorosidade, se transformarem em doces cristalizados ou em calda a serem degustados no processo de *ensinagem-aprendizagem* que ora apresentamos.

2.2. DEGUSTAÇÃO

Na possibilidade do encontro entre CoraFreireBoalFerreira-Santos seguimos a trilha de pensar e experimentar outras possibilidades para além do pessimismo, que rima trabalho com poesia, educar com esperança e aprender com alegria, servimos porções apetitosas de reflexões poéticas que se alinham com o pensar de Gomes & Willms (2014) quando nos dizem que:

É próprio da literatura fazer o trânsito entre as dimensões do tido como certo ou errado, questões humanas universais e locais, este caráter inapreensível do que nos acontece enquanto corpo num mundo atravessado por tensões, nem todas facilmente discerníveis ou cabíveis dentro de síplórios sins ou não, mas sempre abrindo-se para outros e maiores mistérios (GOMES & WILLMS, 2014, p. 5).

Ao explorarmos o universo do que é tido como fracasso e derrota, trazido por um grupo de professores, em intervenção feita em um centro universitário da cidade de Imperatriz, trouxemos o fragmento poético de Cora Coralina: “procuro superar todos os dias / Minha própria personalidade / renovada, / despedaçando dentro de mim / tudo que é velho e morto. / Luta, a palavra vibrante / que levanta os fracos / e determina os fortes (CORA CORALINA, 1983, p 73), experimentamos por meio da montagem de uma cena dramática nascida das imagens geradas pelo texto costurado com uma experiência real vivenciada em sala de aula. Como resultado do processo vivenciado, teatralizado, poetizado e ressignificado a análise feita pelos professores de que: “existem tantas formas diferentes e prazerosas de ensinar e aprender que desconhecemos, e isso é espantoso”, vem de encontro ao que Freire (1981) defende:

...transparecer aos educandos a beleza de estarmos no mundo e com o mundo, como seres históricos, intervindo no mundo e conhecendo-o. Contudo, nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE 1996, p. 28).

Experienciar por meio da *escritavivência* de Cora Coralina poéticas pedagógicas, escrevivendo, no palco e na vida, uma proposta libertária de uma educação

para a sensibilidade, conduz-me para o desejo de partilhar os saberes cambiados e os sabores até aqui experimentados. O que me faz recordar o depoimento de uma professora, quando em contato com a referida proposta: “Eu nunca imaginei que a poesia e o teatro juntos poderiam me ajudar compreender coisas tão complexas de maneira tão simples, acho que está faltando, da minha parte, mais entrega.”

E dessa maneira:

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (...). Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também à necessidade de novas formas de expressão (FREIRE, 1981, p. 20).

A proposta por nós apresentada, nos dois momentos acima citados, consistiu na realização de exercícios corporais lúdicos para aquecimento, seguido de jogos para gerar socialização grupal. Logo após, a turma foi dividida em quatro grupos que por sua vez fez uma contação de histórias reais vivenciadas por cada componente do grupo, nas quais pudessem ser identificados opressor e oprimido (Boal 2009). Em seguida foram distribuídos e lidos em voz alta poemas de Cora Coralina para que os grupos escolhessem o que mais se identificasse com uma das histórias contadas e escolhida pelo grupo. A partir disso, montadas as cenas e experimentadas algumas possibilidades de saídas para os problemas elencados, utilizando os poemas como fios condutores, no desafio de ensaiar uma nova realidade possível.

Ressaltamos que para Boal (1991) o teatro pode ser feito em qualquer espaço, inclusive no teatro. Qualquer pessoa pode fazer teatro, inclusive os atores. Nessa perspectiva não estou propondo que a sala de aula vire sempre um palco ou que os estudantes passem a ser atores e que os professores sejam conhecedores de direção teatral, mas sobretudo, que seja um espaço para mediação de conflitos pela dialogicidade amorosa, criativa e inventiva, rumo à busca de novos condimentos nos quais possamos saborear a educação como um processo de construção humana que persiste por toda a vida (GOMES; WILLMS, 2014), e sem os quais nos impossibilitamos de manter o fogo aceso para aquecer o prazer diário e a alegria exigida na prática sensível de uma nova postura pedagógica.

Os itinerários de formação pressupõem que não há uma única maneira de se formar, a escolar, mas múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma autoformação, ou seja, a aquisição, mas também construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas, psicológicas, etc. (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2012, p. 142, apud GOMES e WILLMS, 2014).

E à medida que vamos compreendendo que a transformação começa, antes, de dentro para fora poderemos nos lançar em busca de um re-encantamento com o fazer pedagógico, em conexão amorosa conosco e na construção diária de nossa re-humanização, numa explosão de subjetividade, prazer, desejo, transcendência e transmutação da frigidez pedagógica que nos habita.

3. SERVIDOS?

Ando estado argila / maleável aos dedos do tempo /
moldável às mãos do amor / macerável aos pés do poema
...Ando estado feto / sendo feita (Lília Diniz)

Destampando painéis ancestrais de um entardecer reflexivo/poético/utópico para o qual Ferreira-Santos (2008) nos aponta o desafio de, antes, buscarmos “uma ação e um centramento interior”, retiro a lenha que manteve a fervura desse devaneio em alta combustão e proponho uma pausa momentânea para ressaltar que, enquanto ser inacabado, buscamos possibilidades de experimentações que poderão apontar respostas ou mais perguntas, por compreender que posso expor nossas ignorâncias, me abrindo para uma relação dialógica, à busca de explicações com inquietação e curiosidade na compreensão do meu Ser pedagoga em feitura.

Enquanto herdeiros e bebedores de fontes tão preciosas, degustamos e partilhamos da utopia do novo tempo, do ser humano em estado de florescimento, em movimento constante, por acreditarmos que ela é possível, e para nós tem se dado com a experimentação pautada na prática de uma educação de sensibilidade, estruturada na valorização das diversas ferramentas estéticas e pedagógicas oferecidas, como, por exemplo, a literatura, o cinema, o teatro, as artes visuais e outras manifestações artísticas, que estimulam e alimentam o prazer de existir e coexistir

com a dúvida, o medo e a desesperança sem perder a capacidade de enfrentá-las e resignificá-las.

5. REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRITTO, Maria Eugenia Curado, Marlene Velasco e Clovis Carvalho (orgs). **Moinhos do Tempo: Estudos sobre Cora Coralina**. Goiânia: Kelps, 2009.

CORALINA, Cora. **Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1965.

_____. **Melhores poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Vintém de cobre - Meias confissões de Aninha**. Goiás: UFG, 2001.

_____. **Meu Livro de Cordel**, 8ªed, São Paulo: Global, 1998.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. (2001). **Novas Mentalidades e Atitudes: Diálogos com a Velha Educação de Sensibilidade**. Disponível em http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/M_EducSensib.htm Acesso em 05/06/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação : ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: “**Nós podemos reinventar o mundo**”. Entrevista Paulo Freire, realizada em 1993 Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-640706.shtml>. Acesso em 10 de junho de 2016.

GOMES, Fabio José Cardias e WILLMS, Elni E. **Educação de sensibilidade crepuscular: escrevendo o corpo na capoeira angola**. 2014. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2187/1659>. Acesso em <09 de junho de 2016>.



**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA:
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE
ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA**

FRANCIMARY MACEDO MARTINS

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA

Francimary Macêdo Martins

Doutora em Linguística

Universidade Federal do Maranhão, fm.martins@ufma.br

RESUMO:

As dificuldades inerentes ao processo de leitura e produção textual relacionado a estudantes e profissionais na área de exatas, nesse caso especial à área de Engenharia, é alvo de constantes discussões por diversos estudiosos, para citar alguns: Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014). Sobre-tudo, porque essa temática é parte integrante das DCNs dos Cursos em Engenharia dentre as competências e habilidades que o aluno deve ter. Este trabalho trata de uma experiência de Letramento realizado com a oferta da disciplina Leitura e Produção textual para engenharias, para alunos dos períodos médios e finais do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Maranhão. A disciplina tem como objetivo desenvolver a capacidade de leitura e escrita de gêneros de textos, sobretudo os acadêmicos, fazendo uso das diferentes linguagens e tecnologias.

Palavras-chave: Letramento, educação engenharia, tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

O art. 4º da Resolução CNE/CES nº 11/2002¹, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, ressalta que a formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício, também, de competências e habilidades gerais que o possibilite comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica, cita também que o núcleo de conteúdos básicos versará, entre outros tópicos, sobre Comunicação e Expressão (*sic*).

Notadamente, como se observa em boa parte das ementas dos cursos de engenharia e nas práticas em sala de aula, a disciplina de “redação técnica” ou “português instrumental”, termos mais comuns utilizados no currículo dos cursos, está “pouco ligada ao letramento acadêmico e mais voltada ao exercício de ‘fórmulas’ e ‘modelos’ de gêneros textuais que circulam, principalmente, no domínio profissio-

1 DCNs das Engenharias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>

nal” (RIBEIRO; GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 1).

O ENADE 2014² preocupou-se em fazer uma análise e avaliação do *corpus* das respostas das questões discursivas desse instrumento de avaliação, nos quais os alunos, também, de Engenharia Elétrica, tinham que demonstrar sua competência textual em relação aos assuntos da área. Os dados desta avaliação ressaltam que de modo geral que os estudantes de engenharia têm muita dificuldade na expressão escrita do pensamento.

Os resultados apresentados pelo ENADE 2014 levam em consideração o perfil do estudante de Engenharia Elétrica em nível nacional, não pontuando por IES. Quanto ao domínio de Língua Portuguesa, a maior média com respeito à Língua Portuguesa foi obtida na região Sul (55,8), e a menor, na região Nordeste (49,7).

Porquanto, a criação da disciplina Leitura e Produção Textual nas Engenharias, nos tópicos especiais em Engenharia Elétrica, justifica-se pelo fato de a disciplina do currículo do Curso (Redação Técnica) contemplar somente aspectos formais de redação: requerimento, ofício, memorando, cartas, carta-proposta, laudos técnicos e periciais, relatório, projeto técnico e científico, trabalho científico p/publicação, plano de monografia e monografia, apresentação oral: seminários, trabalhos técnicos e científicos”, e esta ser oferecida no início do Curso, não contemplando tópicos específicos de letramento, sobretudo tecnológico.

2. O LETRAMENTO EM QUESTÃO

A acelerada evolução do campo das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica novos modos de relação entre sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais (BARRETO, 2001). Queiroz (2001) defende que com o uso das novas tecnologias, e sua relação com os leitores, é preciso conceber um conceito amplo de leitura, que inclua não só a leitura da escrita alfabética, mas também um conceito que inclua a leitura do mundo, a percepção da imagem, do som e do movimento, e a sintetização dos sentidos (sentidos múltiplos).

Para Soares (1998), o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de

2 ENADE 2014. Disponível em: <https://goo.gl/CIFXVv>

aprender a ler e escrever” (p.18), mas destaca também que só recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade da continuamente” (p. 20). Ou seja, o sujeito é letrado quando faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Numa perspectiva sociocultural, Gee (2001 *apud* FISCHER; VIEIRA; CARDOSO, 2011, p. 6) entende que os letramentos são compreendidos como “práticas sociais, que envolvem formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto”. O contexto atual nos impõe muitos letramentos, dentre eles o letramento social, o letramento ideológico, o letramento acadêmico, o letramento tecnológico e o letramento digital.

Na educação engenharia, a inserção do conhecimento e das práticas de letramento, como leitura e escrita, compreende sobretudo o reconhecimento e a produção dos gêneros discursivos acadêmicos e os do mundo do trabalho do engenheiro, pois a relação entre a atuação no campo das Engenharias e leitura/escrita está cada vez mais acentuada (SCHLICHTING; HEINIG, 2012): “Muito embora as pessoas pensem na atuação dos engenheiros como sendo atividades puramente exatas, dados provenientes dos próprios engenheiros mostram que a leitura e a escrita têm se mostrado cada vez mais presente em sua atuação profissional” (p. 2).

A relação do letramento está diretamente ligada à questão da empregabilidade e também com o exercício de diversas profissões, pois o letramento possibilita conhecer os variados usos sociais da escrita (KLEIMAN; SILVA, 2008).

3. A EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA

A oferta da disciplina **Leitura e Produção Textual para Engenharias** (LPTE) deu-se como projeto experimental, tendo em vista os resultados medianos dos estudantes que realizaram o ENADE 2014 e diante do imperativo de se fazer uma intervenção mais pontual junto aos estudantes que em pouco tempo serão profissionais. As discussões sobre o letramento na educação engenharia é uma constante, há várias pesquisas realizadas que tratam sobre as deficiências de letramento dos estudantes das engenharias, como Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig

e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014).

As práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico e a inserção cada vez mais crescente do uso de tecnologias educativas em sala de aula reforçam a mudança de paradigmas. O âmbito profissional exige um profissional com habilidades e competências para além da competência técnica dos cursos de Engenharia, como já vem sendo preconizado nas DCNs dos cursos de Engenharia, desde 2002, quando destaca que o perfil do engenheiro deve ser de:

Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade

Porquanto, estruturamos uma disciplina no âmbito dos Tópicos Especiais em Engenharia Elétrica, que permite que o Curso possa oferecer disciplinas cujas ementas se baseiam em novas demandas da área, sem necessidade de alterar o quadro de disciplinas, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica (FARIAS *et al*, 2006).

Com carga horária de 30h, a ementa da disciplina LPTE é composta dos seguintes itens: Concepções iniciais sobre Letramento. O conhecimento e estratégias de leitura. Diferenças entre oralidade, escrita, leitura, análise e produção de textos. Textos e textualidade. Fatores de Textualidade. Tipologia textual. Gêneros textuais: profissionais e acadêmicos (digitais, não-digitais e audiovisuais). Práticas de leitura e produção textual.

A metodologia das aulas consistiu em aulas expositivo-discursivas com apoio de *powerpoint*, dinâmicas de grupo, seminários, estratégias de leitura e oralidade, uso de vídeos, práticas de produção textual de gêneros acadêmicos, uso de tecnologias digitais, com destaque para a WEB, Facebook e WhatsApp, aplicação de questionários diagnósticos e avaliativos do processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Alguns resultados da oferta da disciplina

Quando do início da disciplina, aplicamos um questionário diagnóstico para conhecer o estudante matriculado, e também entender as concepções e expectativas sobre a disciplina. No total de treze alunos, somente doze responderam. Dentre

algumas respostas, destacamos: a maioria deles estava entre o 7º e o 11º semestre, sendo que o tempo de duração normal do curso é de 10 semestres. Maioria de homens (72,7%), como perfil usual das turmas de engenharia. Idade entre 20 a 23 anos (72,2%), tendo dois participantes com mais de 27 anos. Com esse mesmo percentual, declararam que eram provenientes de escolas públicas. E 54% deles são os ditos “estudantes profissionais”, pois não têm renda e os gastos são financiados pela família. Todos acessam a Internet, por PC, *tablets*, *notebooks*, e principalmente celulares, considerando-se a mobilidade e disponibilidade de *wifi* livre para os estudantes e professores em todo o *campus*. Todos já tinham cursado Redação Técnica, disciplina oferecida no 2º semestre do Curso.

Como atividades práticas, foram realizadas estratégias de leituras, englobando produção textual livre e dirigida, e prática de oralidade. Nesta atividade, aplicamos um questionário para monitorar o desenvolvimento do estudante ao realizar a tarefa.

Para realização de outra atividade, relacionado ao conteúdo de Tipologia Textual, criamos um grupo no *Facebook* e geramos uma demanda de que eles deveriam buscar na *Web* os tipos de textos e postar no grupo. A partir de uma introdução na sala de aula sobre o assunto, as orientações secundárias ficaram expostas no grupo. Os estudantes podiam escolher qualquer linguagem textual: texto verbal, texto visual, texto verbal e visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, entre outros. Além do *Facebook*, criamos um grupo de *WhatsApp* para gerenciar de forma mais dinâmica e rápida as informações referentes à disciplina e às atividades.

O resultado do uso desses recursos foi excelente, os alunos os utilizaram corretamente para o fim proposto, com competência. O que demonstra um bom letramento digital. Somente um aluno declarou ter se “dispersado” quando da realização da atividade no *Facebook*. Algo normal quando se refere ao mundo da *Web*, com sua vastidão de informações e “encantos”, o que causa certo dispersamento, mas que não prejudicou o resultado final da atividade.

Na parte de produção textual de gêneros acadêmicos, além de toda a orientação sobre o conteúdo por meio de aula expositiva e exemplificação, fizemos atividade prática de análise de resumos e de resenhas.

CONCLUSÃO

As mudanças nos currículos não são realizadas de forma completa, são realizadas ao longo de todo um demorado processo, começando, sobretudo, por elaboração, experimentação e avaliação de ações interventivas gerando novos saberes, até sua implantação incremental. A sociedade atual requer engenheiros atuantes, promotores e agentes de mudanças, que gerem novos conhecimentos e caminhos para o aprimoramento e o desenvolvimento social, e para isso é preciso que os currículos das engenharias de adaptem a essa realidade.

Quanto à leitura, entende-se que para se ter uma sólida formação técnica é premente uma “maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, desde simples instruções até sofisticados textos artísticos” (GERALDI, 1996, p. 124).

Esta experiência foi considerada exitosa, com as observações do professor em sala de aula relacionada ao aproveitamento de conteúdos e por depoimentos avaliativos como:

A disciplina é muito útil no contexto de vida acadêmica e profissional, assim deveria ser de caráter obrigatório nos cursos de exatas com uma carga horária mais ampliada para que haja tempo de se trabalhar o conteúdo de forma aprofundada.

A disciplina ministrada foi além da perspectiva criada por mim com relação aos conteúdos lecionados e forma como as aulas seriam expostas.

A disciplina deve aumentar de carga-horária, pois ficou evidente que as demandas dos alunos necessitam de mais tempo para trabalhos práticos: entendemos que deve conter 60h/aula.

Porquanto, as pesquisas e discussões sobre Educação Engenharia destacam constantemente a relevância de se mudar o perfil de formação do estudante nos cursos de engenharias, que antes “tinha competências e responsabilidades essencialmente técnicas” (SILVEIRA, 2005, p. 3), e hoje tem um papel social que pretende um trabalho com a linguagem durante sua formação do engenheiro, tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto profissional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. *In.*: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p 199-214. Coleção Leituras no Brasil.

FARIAS, M. de F. S. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica**. São Luís: DEE/UFMA, 2006.

FISCHER, A.; VIEIRA, M. B.; CARDOSO, E. G. Oralidade, leitura e escrita na engenharia civil: letramentos em conflito na formação inicial de alunos portugueses. *Anais...* COBENGE, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/bjjKhu>>. Acesso em: 26 set. 2016.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HEINIG, O. L. de O. M.; SANTOS, G. R. dos. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 53-78, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/NQ0QCv>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN : EDUFRN, 2008. p.17-40.

PALMIERE, D. T. L. Uma experiência multidisciplinar de leitura no curso de engenharia. *Anais...* 14^o COLE - Congresso de Leitura do Brasil, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/uy98QE>>. Acesso em: 26 set. 2016.

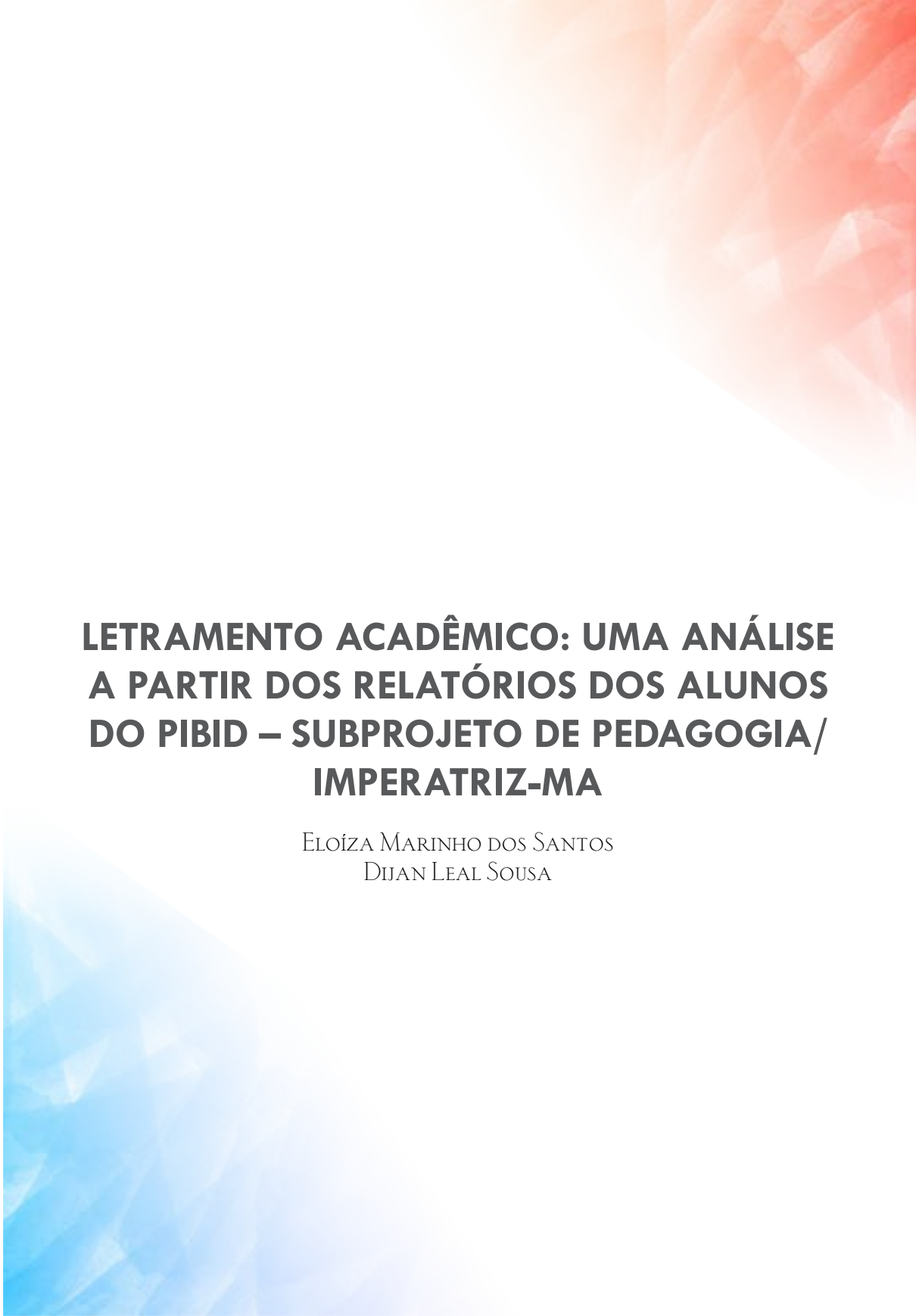
QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p. 161-190.

RIBEIRO, A. E.; GUIMARÃES, I. F.; SILVA, E. C. da. Aulas de Português na formação de engenheiros: expectativas e concepções de alunos e professores de instituição pública em Minas Gerais. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 117-136, 1^o sem. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/aifFh9>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINIG, O. L. de O. M. Práticas de leitura e escrita no espaço das Engenharias: novos olhares. *Anais...* COBENGE, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/5KSp9Q>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SILVEIRA, M. A. **A Formação do Engenheiro Inovador**: uma visão internacional. Rio de Janeiro/PUC-RIO: Sistema Maxwell, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/plbRvy>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.



**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE
A PARTIR DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS
DO PIBID – SUBPROJETO DE PEDAGOGIA/
IMPERATRIZ-MA**

ELOÍZA MARINHO DOS SANTOS
DIJAN LEAL SOUSA

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ENGENHARIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFMA

Francimary Macêdo Martins

Doutora em Linguística

Universidade Federal do Maranhão, fm.martins@ufma.br

RESUMO:

As dificuldades inerentes ao processo de leitura e produção textual relacionado a estudantes e profissionais na área de exatas, nesse caso especial à área de Engenharia, é alvo de constantes discussões por diversos estudiosos, para citar alguns: Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014). Sobre-tudo, porque essa temática é parte integrante das DCNs dos Cursos em Engenharia dentre as competências e habilidades que o aluno deve ter. Este trabalho trata de uma experiência de Letramento realizado com a oferta da disciplina Leitura e Produção textual para engenharias, para alunos dos períodos médios e finais do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Maranhão. A disciplina tem como objetivo desenvolver a capacidade de leitura e escrita de gêneros de textos, sobretudo os acadêmicos, fazendo uso das diferentes linguagens e tecnologias.

Palavras-chave: Letramento, educação engenharia, tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

O art. 4º da Resolução CNE/CES nº 11/2002¹, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, ressalta que a formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício, também, de competências e habilidades gerais que o possibilite comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica, cita também que o núcleo de conteúdos básicos versará, entre outros tópicos, sobre Comunicação e Expressão (*sic*).

Notadamente, como se observa em boa parte das ementas dos cursos de engenharia e nas práticas em sala de aula, a disciplina de “redação técnica” ou “português instrumental”, termos mais comuns utilizados no currículo dos cursos, está “pouco ligada ao letramento acadêmico e mais voltada ao exercício de ‘fórmulas’ e ‘modelos’ de gêneros textuais que circulam, principalmente, no domínio profissio-

1 DCNs das Engenharias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>

nal” (RIBEIRO; GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 1).

O ENADE 2014² preocupou-se em fazer uma análise e avaliação do *corpus* das respostas das questões discursivas desse instrumento de avaliação, nos quais os alunos, também, de Engenharia Elétrica, tinham que demonstrar sua competência textual em relação aos assuntos da área. Os dados desta avaliação ressaltam que de modo geral que os estudantes de engenharia têm muita dificuldade na expressão escrita do pensamento.

Os resultados apresentados pelo ENADE 2014 levam em consideração o perfil do estudante de Engenharia Elétrica em nível nacional, não pontuando por IES. Quanto ao domínio de Língua Portuguesa, a maior média com respeito à Língua Portuguesa foi obtida na região Sul (55,8), e a menor, na região Nordeste (49,7).

Porquanto, a criação da disciplina Leitura e Produção Textual nas Engenharias, nos tópicos especiais em Engenharia Elétrica, justifica-se pelo fato de a disciplina do currículo do Curso (Redação Técnica) contemplar somente aspectos formais de redação: requerimento, ofício, memorando, cartas, carta-proposta, laudos técnicos e periciais, relatório, projeto técnico e científico, trabalho científico p/publicação, plano de monografia e monografia, apresentação oral: seminários, trabalhos técnicos e científicos”, e esta ser oferecida no início do Curso, não contemplando tópicos específicos de letramento, sobretudo tecnológico.

2. O LETRAMENTO EM QUESTÃO

A acelerada evolução do campo das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica novos modos de relação entre sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais (BARRETO, 2001). Queiroz (2001) defende que com o uso das novas tecnologias, e sua relação com os leitores, é preciso conceber um conceito amplo de leitura, que inclua não só a leitura da escrita alfabética, mas também um conceito que inclua a leitura do mundo, a percepção da imagem, do som e do movimento, e a sintetização dos sentidos (sentidos múltiplos).

Para Soares (1998), o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de

2 ENADE 2014. Disponível em: <https://goo.gl/CIFXVv>

aprender a ler e escrever” (p.18), mas destaca também que só recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade da continuamente” (p. 20). Ou seja, o sujeito é letrado quando faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Numa perspectiva sociocultural, Gee (2001 *apud* FISCHER; VIEIRA; CARDOSO, 2011, p. 6) entende que os letramentos são compreendidos como “práticas sociais, que envolvem formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto”. O contexto atual nos impõe muitos letramentos, dentre eles o letramento social, o letramento ideológico, o letramento acadêmico, o letramento tecnológico e o letramento digital.

Na educação engenharia, a inserção do conhecimento e das práticas de letramento, como leitura e escrita, compreende sobretudo o reconhecimento e a produção dos gêneros discursivos acadêmicos e os do mundo do trabalho do engenheiro, pois a relação entre a atuação no campo das Engenharias e leitura/escrita está cada vez mais acentuada (SCHLICHTING; HEINIG, 2012): “Muito embora as pessoas pensem na atuação dos engenheiros como sendo atividades puramente exatas, dados provenientes dos próprios engenheiros mostram que a leitura e a escrita têm se mostrado cada vez mais presente em sua atuação profissional” (p. 2).

A relação do letramento está diretamente ligada à questão da empregabilidade e também com o exercício de diversas profissões, pois o letramento possibilita conhecer os variados usos sociais da escrita (KLEIMAN; SILVA, 2008).

3. A EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA

A oferta da disciplina **Leitura e Produção Textual para Engenharias** (LPTE) deu-se como projeto experimental, tendo em vista os resultados medianos dos estudantes que realizaram o ENADE 2014 e diante do imperativo de se fazer uma intervenção mais pontual junto aos estudantes que em pouco tempo serão profissionais. As discussões sobre o letramento na educação engenharia é uma constante, há várias pesquisas realizadas que tratam sobre as deficiências de letramento dos estudantes das engenharias, como Fischer, Vieira e Cardoso (2011); e Heinig

e Santos (2011); Ribeiro, Guimarães e Silva (2012); Schlichting e Heinig (2012); Palmiere (2014).

As práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico e a inserção cada vez mais crescente do uso de tecnologias educativas em sala de aula reforçam a mudança de paradigmas. O âmbito profissional exige um profissional com habilidades e competências para além da competência técnica dos cursos de Engenharia, como já vem sendo preconizado nas DCNs dos cursos de Engenharia, desde 2002, quando destaca que o perfil do engenheiro deve ser de:

Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade

Porquanto, estruturamos uma disciplina no âmbito dos Tópicos Especiais em Engenharia Elétrica, que permite que o Curso possa oferecer disciplinas cujas ementas se baseiam em novas demandas da área, sem necessidade de alterar o quadro de disciplinas, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica (FARIAS *et al*, 2006).

Com carga horária de 30h, a ementa da disciplina LPTE é composta dos seguintes itens: Concepções iniciais sobre Letramento. O conhecimento e estratégias de leitura. Diferenças entre oralidade, escrita, leitura, análise e produção de textos. Textos e textualidade. Fatores de Textualidade. Tipologia textual. Gêneros textuais: profissionais e acadêmicos (digitais, não-digitais e audiovisuais). Práticas de leitura e produção textual.

A metodologia das aulas consistiu em aulas expositivo-discursivas com apoio de *powerpoint*, dinâmicas de grupo, seminários, estratégias de leitura e oralidade, uso de vídeos, práticas de produção textual de gêneros acadêmicos, uso de tecnologias digitais, com destaque para a WEB, Facebook e WhatsApp, aplicação de questionários diagnósticos e avaliativos do processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Alguns resultados da oferta da disciplina

Quando do início da disciplina, aplicamos um questionário diagnóstico para conhecer o estudante matriculado, e também entender as concepções e expectativas sobre a disciplina. No total de treze alunos, somente doze responderam. Dentre

algumas respostas, destacamos: a maioria deles estava entre o 7º e o 11º semestre, sendo que o tempo de duração normal do curso é de 10 semestres. Maioria de homens (72,7%), como perfil usual das turmas de engenharia. Idade entre 20 a 23 anos (72,2%), tendo dois participantes com mais de 27 anos. Com esse mesmo percentual, declararam que eram provenientes de escolas públicas. E 54% deles são os ditos “estudantes profissionais”, pois não têm renda e os gastos são financiados pela família. Todos acessam a Internet, por PC, *tablets*, *notebooks*, e principalmente celulares, considerando-se a mobilidade e disponibilidade de *wifi* livre para os estudantes e professores em todo o *campus*. Todos já tinham cursado Redação Técnica, disciplina oferecida no 2º semestre do Curso.

Como atividades práticas, foram realizadas estratégias de leituras, englobando produção textual livre e dirigida, e prática de oralidade. Nesta atividade, aplicamos um questionário para monitorar o desenvolvimento do estudante ao realizar a tarefa.

Para realização de outra atividade, relacionado ao conteúdo de Tipologia Textual, criamos um grupo no *Facebook* e geramos uma demanda de que eles deveriam buscar na *Web* os tipos de textos e postar no grupo. A partir de uma introdução na sala de aula sobre o assunto, as orientações secundárias ficaram expostas no grupo. Os estudantes podiam escolher qualquer linguagem textual: texto verbal, texto visual, texto verbal e visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, entre outros. Além do *Facebook*, criamos um grupo de *WhatsApp* para gerenciar de forma mais dinâmica e rápida as informações referentes à disciplina e às atividades.

O resultado do uso desses recursos foi excelente, os alunos os utilizaram corretamente para o fim proposto, com competência. O que demonstra um bom letramento digital. Somente um aluno declarou ter se “dispersado” quando da realização da atividade no *Facebook*. Algo normal quando se refere ao mundo da *Web*, com sua vastidão de informações e “encantos”, o que causa certo dispersamento, mas que não prejudicou o resultado final da atividade.

Na parte de produção textual de gêneros acadêmicos, além de toda a orientação sobre o conteúdo por meio de aula expositiva e exemplificação, fizemos atividade prática de análise de resumos e de resenhas.

CONCLUSÃO

As mudanças nos currículos não são realizadas de forma completa, são re-

alizadas ao longo de todo um demorado processo, começando, sobretudo, por elaboração, experimentação e avaliação de ações interventivas gerando novos saberes, até sua implantação incremental. A sociedade atual requer engenheiros atuantes, promotores e agentes de mudanças, que gerem novos conhecimentos e caminhos para o aprimoramento e o desenvolvimento social, e para isso é preciso que os currículos das engenharias de adaptem a essa realidade.

Quanto à leitura, entende-se que para se ter uma sólida formação técnica é premente uma “maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, desde simples instruções até sofisticados textos artísticos” (GERALDI, 1996, p. 124).

Esta experiência foi considerada exitosa, com as observações do professor em sala de aula relacionada ao aproveitamento de conteúdos e por depoimentos avaliativos como:

A disciplina é muito útil no contexto de vida acadêmica e profissional, assim deveria ser de caráter obrigatório nos cursos de exatas com uma carga horária mais ampliada para que haja tempo de se trabalhar o conteúdo de forma aprofundada.

A disciplina ministrada foi além da perspectiva criada por mim com relação aos conteúdos lecionados e forma como as aulas seriam expostas.

A disciplina deve aumentar de carga-horária, pois ficou evidente que as demandas dos alunos necessitam de mais tempo para trabalhos práticos: entendemos que deve conter 60h/aula.

Porquanto, as pesquisas e discussões sobre Educação Engenharia destacam constantemente a relevância de se mudar o perfil de formação do estudante nos cursos de engenharias, que antes “tinha competências e responsabilidades essencialmente técnicas” (SILVEIRA, 2005, p. 3), e hoje tem um papel social que pretende um trabalho com a linguagem durante sua formação do engenheiro, tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto profissional.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. *In.*: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p 199-214. Coleção Leituras no Brasil.
- FARIAS, M. de F. S. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica**. São Luís: DEE/UFMA, 2006.

FISCHER, A.; VIEIRA, M. B.; CARDOSO, E. G. Oralidade, leitura e escrita na engenharia civil: letramentos em conflito na formação inicial de alunos portugueses. *Anais...* COBENGE, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/bjjKhu>>. Acesso em: 26 set. 2016.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HEINIG, O. L. de O. M.; SANTOS, G. R. dos. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 53-78, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/NQ0QCv>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN : EDUFRN, 2008. p.17-40.

PALMIERE, D. T. L. Uma experiência multidisciplinar de leitura no curso de engenharia. *Anais...* 14^o COLE - Congresso de Leitura do Brasil, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/uy98QE>>. Acesso em: 26 set. 2016.

QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p. 161-190.

RIBEIRO, A. E.; GUIMARÃES, I. F.; SILVA, E. C. da. Aulas de Português na formação de engenheiros: expectativas e concepções de alunos e professores de instituição pública em Minas Gerais. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 117-136, 1^o sem. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/aifFh9>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINIG, O. L. de O. M. Práticas de leitura e escrita no espaço das Engenharias: novos olhares. *Anais...* COBENGE, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/5KSp9Q>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SILVEIRA, M. A. **A Formação do Engenheiro Inovador**: uma visão internacional. Rio de Janeiro/PUC-RIO: Sistema Maxwell, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/pIbRvy>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.



MACABÉA E A VISUALIDADE DO ESPAÇO URBANO EM A HORA DA ESTRELA

ELIENE RODRIGUES SOUSA
VALÉRIA DA SILVA MEDEIROS

MACABÉA E A VISUALIDADE NO ESPAÇO UBARNO EM A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR

Autor: Eliene Rodrigues Sousa

Doutoranda em Letras

Universidade Federal do Tocantins – UFT – liaelienerodrigues@gmail.com

RESUMO

Esse estudo é resultado da nossa dissertação de mestrado que se propôs a analisar as relações dos elementos visuais com a personagem Macabéa da obra *A hora da estrela* de Clarice Lispector publicada em 1977. Nesse contexto, situamos Macabéa, uma nordestina, que tenta conviver com esses símbolos visuais na cidade grande, o Rio de Janeiro. Constatamos que a obra em estudo é permeada de elementos visuais: a propaganda, o jornal, os anúncios, o retrato, a pintura, o quadro, o espelho e a fotografia. Além disso, esse estudo propõe uma reflexão acerca das possibilidades de se perceber os aspectos visuais, por meio do letramento literário. Desse modo, entendemos que o letramento literário é um viés para a compreensão da relação entre literatura e artes visuais. Espera-se com isso, promover um diálogo entre o ensino de literatura e outras artes e dissolver as barreiras criadas pelo currículo escolar entre as duas disciplinas.

Palavras-chave: A hora da estrela. Clarice Lispector. Visualidade. Espaço urbano.

Introdução

Nesse trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a linguagem figurativa de Clarice Lispector na obra *A hora da estrela* (1977) e o apelo aos símbolos visuais nessa mesma narrativa. O objetivo é compreender as várias interpretações e significações que esses elementos visuais atribuem ao texto. Além disso, pretendemos verificar de que forma estes usos colaboram para “pintura” e o “desenho” da personagem Macabéa.

Vale notar que nessa obra a autora, por meio do narrador Rodrigo S.M., também se utiliza das referências visuais para “dar vida” à nordestina. Esta, sempre aparece na obra condicionada aos símbolos visuais. Aliás, veremos que durante toda a obra, o narrador-personagem usa termos próprios do escultor, do escritor, do fotógrafo e do pintor para “desenhar” sua personagem Macabéa.

Este estudo mostra ainda como as discussões aqui levantadas tentam promover um diálogo entre a escrita e outras manifestações artísticas na obra *A hora da estrela*. Mais especificamente, apresenta-se um diálogo entre a literatura e a visuali-

dade. Assim, fica evidente que Clarice Lispector dialoga através de sua escrita com diversos elementos artísticos.

Veremos como essas referências à fotografia, à pintura, ao retrato e às imagens publicitárias, elencadas na obra, estão relacionadas ao espaço urbano e como os elementos visuais contribuem para a representação do espaço urbano no romance. Tomando este direcionamento como ponto de referência, reportamo-nos às relações visuais no espaço da cidade em *A hora da estrela*.

Nesse sentido, podemos dizer que os símbolos visuais servem para situar e deslocar a personagem Macabéa na cidade grande. Além disso, percebemos que esses elementos visuais são fortemente evidenciados a partir da própria materialidade do texto literário.

Revisão de Literatura

A hora da Estrela é uma narrativa que destaca a vida e a vinda de Macabéa, nascida no sertão alagoano, para o Rio de Janeiro. Essa história apresenta os desejos de uma vida sem perspectivas de um futuro. Nesse sentido, personifica-se nela parte do estereótipo do nordestino, cuja sina é tentar sobreviver em uma cidade grande. No novo espaço, para conseguir alcançar o dia seguinte a protagonista precisa ressignificar-se na sedução visual no estranhamento, na angústia ou sonho, na esperança ou no medo.

Sendo assim, consideramos uma reflexão sobre esse espaço urbano da narrativa, e de antemão, admitimos que este está intimamente ligado aos demais elementos (enredo, personagem e os símbolos visuais em geral), de modo que a espacialidade não apenas congrega a narrativa, o mundo e a vida das personagens, mas também as projeta, sendo ao mesmo tempo por elas construída. É esse espaço sobre o qual nos debruçamos, “cidade toda feita contra ela” (LISPECTOR, 1998, p.15), que possibilita, dentre outras coisas, a ocorrência de muitos conflitos – verdadeiros motores da estrutura narrativa.

Porém, Renato Cordeiro Gomes adverte: “essa cidade geometrizar torna-se obscura e desorienta os sentidos com sua arquitetura sem fim”. Deste modo, “só é possível atingir essa fixidez do espaço urbano se nele for observada a interação do sujeito” (1994, p. 25).

Outro teórico que também percebe o sujeito como peça central para enten-

der essa espacialidade é Kevin Lynch. Em *A Imagem da Cidade*, ele ressalta que “uma cidade é um espaço com muitas funções”, e que suas formas devem ser, de algum modo, “descompromissadas e adaptáveis às percepções de seus cidadãos”. Estes, por sua vez, impregnam no ambiente citadino seus próprios significados e relações. Assim, as características próprias de cada personagem demandarão determinado retrato da realidade vivida (LYNCH, 1997 p. 101-102).

Toda essa dinâmica torna-se bastante evidente em *A Hora da Estrela*, talvez mais do que em qualquer outra obra de Clarice: “E foi passeando pelo Rio de Janeiro que a nordestina e judia Clarice Lispector [...] flagrou [...] no olhar de uma nordestina, na feira de São Cristóvão, essa personagem. [...] Foi num domingo, em que costumava passear pela cidade” (GOTLIB, 1995, p. 472).

Na história, o narrador Rodrigo S.M. descreve essa cidade, o Rio de Janeiro, como “inacreditável”. Um lugar aonde Macabéa viria a morar, “numa vaga de quarto compartilhado com mais quatro moças balconistas das Lojas Americanas” (LISPECTOR, 1998, p.30). Emerge aqui o retrato da vida humilde de uma moça que vivia em um meio bastante adverso. O quarto em que morava era próximo a um imundo cais do porto. Um pouco mais adiante no texto encontra-se a descrição do espaço da “Rua do Acre... Os gordos ratos da Rua do Acre. Lá é que não piso, pois tenho terror sem nenhuma vergonha do pardo pedaço de vida imunda” (LISPECTOR, 1998, p.30).

Resultados e Discussões

Essa visualidade da cidade na literatura brasileira não parece ser apenas o resultado de uma intensa urbanização do país – o que ocorreu principalmente a partir da segunda metade do século passado; o espaço urbano opera para além dessa relação, potencializando o espírito inventivo do escritor. Mais do que mera manifestação da engenhosidade humana, a cidade é uma substância gerativa e projetiva das personagens e de seus novos, como indica Renato Cordeiro Gomes: “ler a cidade consiste não em reproduzir o visível, mas torná-la visível” esse “ambiente construído” pela imaginação e força dos homens. Em outras palavras, esse espaço que permite enxergar/articular com maior amplitude e profundidade a instauração de relações econômicas, sociais e culturais entre o homem e seu próximo e/ou entre o homem e a própria cidade (GOMES, 1994, p. 23;34).

Olga de Sá (1979) é uma das estudiosas que se dedicam a análise desse universo urbano (o cinema, a câmera, os artistas, as luzes, o brilho) que se introjeta nos desejos e características da protagonista. Situando a nordestina na marginalidade do divino, Sá circunscreve-a em certa feminilidade, sedução, e ao mesmo tempo, certa miséria e desgraça sempre presentes.

Notamos que para construir cada personae o espaço citadino também se multiplica em elementos visuais (anúncios, propagandas, cinema, retratos, jornal). É claro que, por ser a protagonista da história, Macabéa é a personagem na qual as relações urbano-humano se tornam mais nítidas.

A história de Macabéa é regada, pois, a rádio, cinema, jornais e revistas, músicas, publicidade e cultura de almanaque – pano de fundo cultural da história melodramática, que tanto pode ser “lamento de um bule” como “história lacrimogênica de cordel”, conforme dois irônicos títulos do romance. O narrador, com os dados culturais dessa classe que chama de “gentinha” e “zé-povinho”, enfeita a sua narrativa – consciente desse fazer-se metafolhetim, em “história em tecnicolor para ter algum luxo, por Deus, que eu também preciso”, afirma Clarice Lispector na “Dedicatória” (GOTLIB, 1995, p. 470, *grifos nossos*).

Embora Clarice Lispector fosse classificada pelos críticos como uma autora da terceira geração modernista brasileira, suas obras não se ajustavam com veemência ao romance social de 1930, como é o caso da obra *A hora da estrela*. Nesse romance, a autora manteve sua singularidade em relação à construção, autoria, composição, forma e estilo literário. Tal percurso nos faz inferir que o livro se trata de sua resposta aos críticos que a julgavam avessa à realidade social brasileira.

Clarice Lispector sempre esteve à frente das tendências literárias e isso a conservou na direção contrária das manifestações artísticas regionalistas da época. Assim, com a publicação de *A hora da estrela* (1977), ela resgata o compromisso social com seu público, e confere à sua obra uma conotação fortemente social, o que contrasta com sua primeira publicação, *Perto do Coração Selvagem* (1944), considerada por alguns críticos uma produção intimista, filosófica e existencialista. Em suma, a escrita clariceana encontrava-se na contramão dos temas e linguagens propostos pelo movimento modernista.

No entanto, cabe-nos observar que *A hora da estrela* promove muito mais que uma conotação social das personagens e do espaço físico, a obra agencia (em

certa medida, ousamos dizer) a refração das experiências de Clarice; analisa e (re) cria, na tela e nas letras, a vida de uma retirante nordestina marginalizada na cidade do Rio de Janeiro, tropeçando com suas deficiências e despreparos para o meio profissional, cultural e social.

Nesse contexto, em *A hora da estrela*, percebe-se que a protagonista Macabéa é representada pelo narrador, Rodrigo S.M., como uma denúncia da alienação social aos demais indivíduos que se assemelha a Macabéa: órfã, nordestina, semianalfabeta e pobre que vivendo em um grande centro. Essa delação se torna mais evidente, quando o narrador contrasta sua situação de miséria com o sonho, sua ilusão de futuro – a alagoana, apesar de pobre, deseja ser artista de cinema: “Sabe o que eu mais queria na vida? Pois era ser artista de cinema. Só vou ao cinema no dia em que o chefe me paga. Eu escolho cinema poeira, sai mais barato. Adoro as artistas” (LISPECTOR, 1998, p. 65).

Em consonância com Renato Cordeiro Gomes, cremos que a cidade moderna é concebida “[...] como aquela engendrada pelo capitalismo burguês, a partir da Revolução Industrial” (GOMES, 1994, p. 15). E, por consequência desses processos que contribuíram para sua formação, o espaço urbano é o lugar onde se sentem de maneira intensa os efeitos do sistema capitalista e da industrialização. Assim, conforme assinala o autor, “o Rio de Janeiro — civiliza-se sob o patrocínio do poder, das elites aburguesadas”, o que significava elevar-se aos mesmos padrões da economia europeia (GOMES, 1994, p. 104). Com efeito, apesar de ser possível identificar, latente na narrativa clariceana, alguns prováveis benefícios do progresso urbano, é a denúncia das mazelas geradoras de uma “modernização excludente” (*idem*, p. 149), que se notabiliza.

Conclusão

Macabéa é uma das vítimas desse “turbilhão” que é a cidade grande, repleta de símbolos e imagens diversas: o rádio, o cinema, os anúncios, as propagandas, marcas de produtos. Mas ela não possui condições de lê-los; quer apenas ser estrela de cinema. Sob esse anseio de ser atriz, o narrador localiza uma explícita ignorância infantil, um psicologismo do homem selvagem, selvagem e, ao mesmo tempo, uma inocência comparada à da própria Marilyn Monroe, que Macabéa tanto admirava. O futuro desse seu sonho é sempre frustração, pois ela não é dotada da mesma

beleza e sensualidade de seu ídolo. Além disso, enquanto em Monroe a inocência adquire um aspecto simbólico sedutor, na protagonista ela se apresenta rudimentar ou primitiva.

Macabéa não é uma consumista, em sentido estrito, porque não tem a mínima condição para isso. Na verdade, ela é encantada com o consumo inatingível, e experimenta certo prazer na mera contemplação dos bens que não pode ter ou personalidades que não pode ser. Assim, ser atropelada por um “Mercedes amarelo”, veículo que representa o ideal de consumo de muitas pessoas, é quase um deleite para quem sequer tem recursos para adquirir uma bicicleta.

No final da narrativa esse carro (ícone da velocidade) torna-se signo maior da cidade moderna, e “apanha” o sujeito que há pouco descobria-se um ser “grávido de futuro”. Essa abordagem de Benedito Nunes (1995) nos faz entender que em Clarice Lispector, o drama da nordestina devorada pela cidade é também um drama da linguagem simbólica.

Reiteramos que, mais que uma refração de sua época, a obra é prenúncio das transformações sociais, culturais, políticas e principalmente, econômicas que a sociedade brasileira passaria após a década de 70. A autora expõe o poder da cultura industrial que mudaria o modo de viver das pessoas, analisa como os meios de comunicação e a publicidade corromperam os costumes e a maneira de pensar do povo; como eles se fizeram aparatos na manutenção da opressão social, marginalização e alienação.

Até aqui, verificamos que om o desenvolvimento desta proposta, verificou-se que a imagem da cidade nas obras literárias do século XX caracteriza-se pela modernização, alvo de críticas de muitos teóricos por causa de seus impactos profundamente negativos na vida social. Com efeito, *A hora da estrela* não é exceção, já que aborda com uma amplitude metafísica na presença do sujeito marginal na cidade grande, marcada não apenas por transformações geográficas, mas também, por alterações nas relações entre as pessoas e a espacialidade.

Nesse contexto, não podemos negar que as cidades - com suas vias e desvios, suas ruas expressas e becos sem saída, com suas artérias por onde correm os dramas sociais e humanos - são uma espécie de imagem privilegiada com a qual a crítica contemporânea se depara. Essa imagem surge no próprio texto literário. É a obra clariceana que esboça o reflexo dessa cidade, e que insere a nordestina no

mesmo espaço, revelando os modos de absorção de Macabéa pela cultura moderna. Assim, nosso trabalho empreende a tentativa de, como assinala Renato Cordeiro Gomes (1994), tornar a imagem da cidade mais visível através da obra *A hora da estrela*, considerando que é nesse espaço onde se desenvolvem relações econômicas, sociais e culturais entre os homens e entre estes e a própria cidade.

Referências

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade:** literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

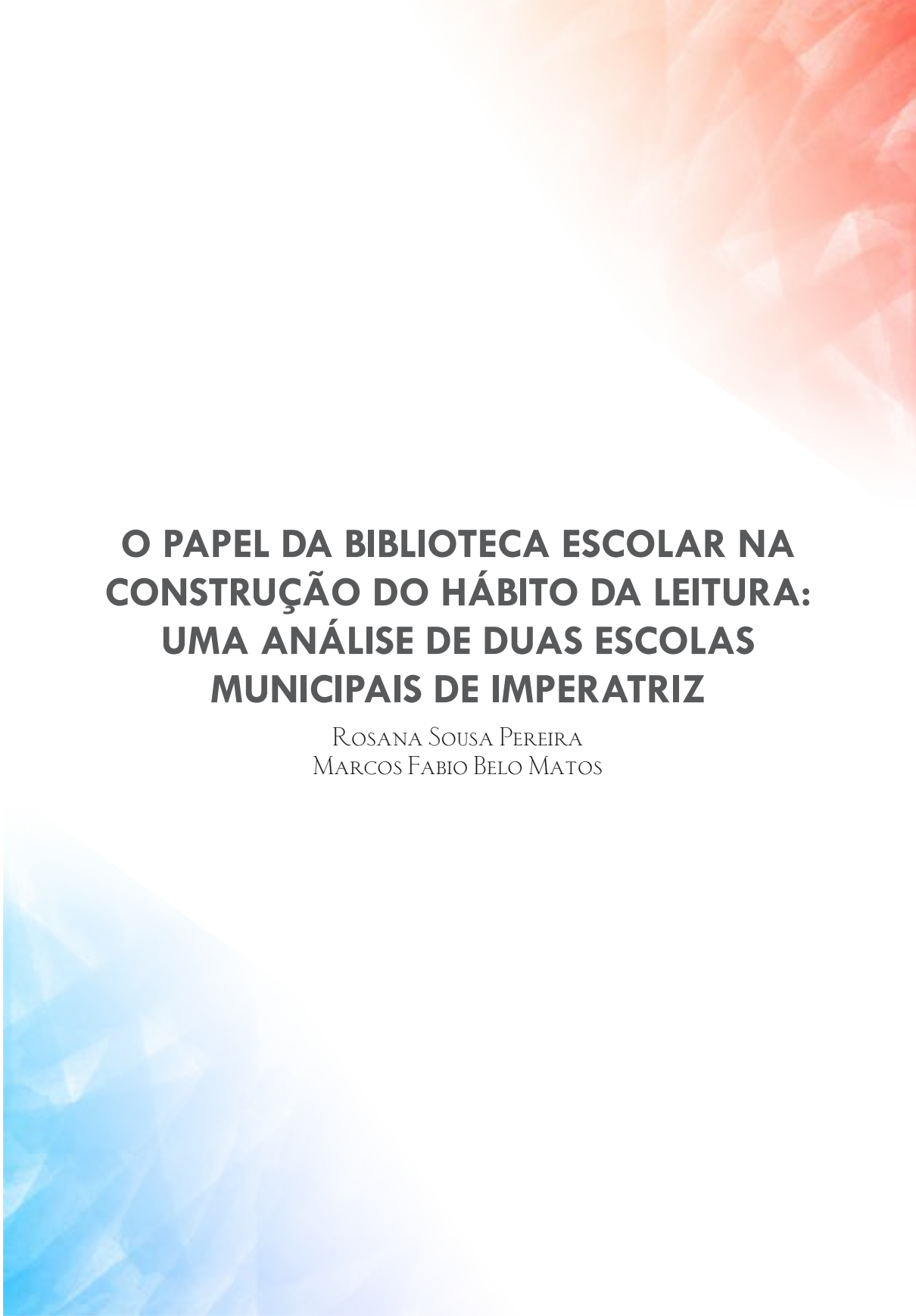
GOTLIB, Nádía Battella. **Clarice:** Uma vida que se conta. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade.** Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem:** uma leitura de Clarice Lispector. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector.** Petrópolis: Vozes; Lorena [São Paulo]: Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, 1979.



**O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA
CONSTRUÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA:
UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE IMPERATRIZ**

ROSANA SOUSA PEREIRA
MARCOS FABIO BELO MATOS

O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE IMPERATRIZ

Rosana Sousa PEREIRA

(Faculdade de Imperatriz – Facimp/DeVry)¹

Marcos Fabio Belo MATOS

(Universidade Federal do Maranhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos)²

RESUMO

Este trabalho versa sobre a importância da biblioteca escolar para a construção do hábito da leitura, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo complementada com um estudo de caso com aplicação de abordagem quantitativo-qualitativa, aplicada em duas escolas municipais de Imperatriz, visando a estabelecer uma análise comparativa entre elas. Além de analisar a importância da leitura para o ser humano como prática social e avaliar a organização da biblioteca como espaço de disseminação da leitura entre os estudantes, destaca-se o papel da escola e da biblioteca escolar na construção do senso crítico que a leitura proporciona. Também se observa a responsabilidade do professor em incentivar os educandos a utilizarem a biblioteca como um espaço de leitura, fazendo com que esse lugar seja valorizado. Como resultados, analisa-se a necessária desmistificação da ideia de que a biblioteca é apenas um depósito de livros e lembra-se o seu papel de disseminadora da cultura, memória viva das comunidades, refletindo também que o funcionário responsável pela biblioteca não deve exercer a função de vigia de livros ou de mantenedor do silêncio, mas de mediador de leitura; um ser ativo, leitor e influenciador de boas leituras.

Palavras-Chave: Biblioteca escolar. Leitura. Professor. Escola.

1 Licenciada em Letras pela Uema, Bacharel em Direito pela Unisulma, Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Professora do Curso de Direito da Facimp/Devry. advogada@rosanapereira.com.

2 Professor adjunto IV do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, da Ufma-Imperatriz. Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, licenciado em Língua Portuguesa especialista em Língua Portuguesa, mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ, doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp-Araraquara e pós-doutorando em Comunicação pela Unisinos. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD) e do Núcleo de Estudos em Estratégias de Comunicação (NEEEC). E-mail: marcosfmatos@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Usualmente, a concepção que se tem de biblioteca é a de um local de organização e manutenção de livros e de bibliotecário como um técnico conhecedor do sistema de catalogação dos livros e inspetor do comportamento adequado para o ambiente. Sobre isso, já mostra Fragoso (2011, p. 12):

A visão que se tem de uma biblioteca é muitas vezes distorcida. Muitas vezes é conceituada como um lugar sagrado, onde se guardam objetos também sagrados, para desfrute de alguns eleitos. Ora, sob uma ótica menos romântica, é apenas uma instituição burocratizada, que serve para consulta e pesquisa, assim como para armazenar bolor, cupins e traças. Para poucos, aqueles que a frequentam assiduamente, ela constitui o local do encontro com o prazer de ler, de conhecer, de informar-se.

Um pensamento discordante dessa assertiva do senso comum tem defendido que as bibliotecas são agências mediadoras da leitura; portanto, têm um importante papel a desempenhar na sociedade, em especial num país em desenvolvimento.

A Biblioteca Escolar deve ser vista como parte do processo de ensino-aprendizagem, sempre presente na escola, como parte integrante desta, possuindo, igualmente, entre os seus objetivos, o compromisso com o desenvolvimento do hábito da leitura.

É a biblioteca escolar que faz circular o conhecimento, ao criar redes de circulação de informação, para que, por si próprias, cresçam, ganhem valor e produzam novo conhecimento. Esse lugar deve cumprir o papel na formação de leitores, visando à consciência e interação com a realidade social mais ampla.

Há ainda que se pensar na biblioteca como espaço de promoção da cultura. Para Freire (1994), trata-se de um centro cultural, lugar em que a memória viva das comunidades deveria ficar registrada, deixando de lado a noção extremamente conservadora que a reconhece apenas como depósito de livros. Freire acredita que aquele tempo de pensar em biblioteca como um lugar austero para se entrar e simplesmente contemplar as capas dos livros ficou no passado.

Por isso, o que se deve pensar sobre biblioteca escolar hoje é que esta é um local onde há livre acesso aos livros de todas as formas, tamanhos e cores; um ambiente receptivo, onde todos desejam estar. Lá existem opções para todos os gostos e idades. Um espaço em que se pode promover experiências que agucem a criatividade do uso da informação para a construção do conhecimento, além de possibilitar a aproximação do usuário com a realidade cotidiana que ele enfrenta fora das paredes dessa instituição.

Ao relacionar o ambiente da biblioteca com a importância da leitura, é necessário relembrar o processo que antecede a leitura das primeiras palavras escritas. Isso porque, antes da leitura do texto, da leitura da palavra, existe um contexto social, em que as vivências também influenciam na compreensão daquilo que será lido, tornando a leitura um ato eminentemente pessoal e, ao mesmo tempo, social, pois, assim como há uma interpretação individual, há também um contexto social, no qual será realizada a leitura.

Por isso, cabe inferir que a biblioteca é um espaço eminentemente de leitura, não restando outro perfil que não seja de promoção e fomento a esse hábito. Por isso, deve-se levar em consideração vários aspectos de estrutura e de política de leitura nas bibliotecas escolares, para que elas cumpram as funções a que foram designadas.

Com base no exposto, no presente artigo, abordaremos a contribuição da biblioteca escolar como influência para a construção do hábito da leitura, a partir da pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo, efetivada por meio do método quantitativo-qualitativo, pois o objetivo é saber o que os números revelam sobre os alunos e conhecer a opinião dos professores. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais da cidade de Imperatriz-MA, quais sejam: a Escola Municipal Santos Dumont e a Escola Municipal Tocantins.

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, as pesquisas mostram que a leitura ainda tem sido muito pouco cultivada entre as famílias e, por isso, essa responsabilidade recai sobre a escola. Partindo daí, chega-se logo à realidade de que as escolas necessitam optar por um

local que não seja a sala de aula, pois essa já é muito cansativa e convencional para as crianças. Deve-se proporcionar um lugar onde a imaginação possa fluir e as dúvidas possam ser sanadas, um ambiente onde até aqueles pequenos olhos possam percorrer as figuras e palavras que mal são balbuciadas.

A biblioteca precisa ser esse ambiente proporcionador de leitura e experiências com os textos mais variados. Por isso, ao ser questionado, o educador Edmir Perroti afirma, na edição 193 da Revista Nova Escola, sobre a biblioteca e o ambiente, o que ela deve ser:

Ela não pode restringir-se a um papel meramente didático-pedagógico, ou seja, o de dar apoio para o programa dos professores. Há um eixo educativo que a biblioteca tem de seguir, mas sua configuração deve extrapolar esse limite, porque o eixo cultural é igualmente essencial. Isso significa trazer autores para conversar, discutir livros, formar círculos de leitores, reunir grupos de crianças interessadas num personagem, num autor ou num tema. A biblioteca funciona como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo (REVISTA NOVA ESCOLA, 2006, sp).

Em Imperatriz, a situação porém é bem distante dessa compreensão de biblioteca. A cidade possui poucas bibliotecas e apenas algumas unidades de escolas as possuem em suas estruturas. Diante de uma realidade de franco desenvolvimento em Imperatriz, isso demonstra certa desídia do poder público com a implantação de bibliotecas, o que vai tornar precários o incentivo à leitura e o apoio aos projetos de leitura e produção de texto nas escolas da rede municipal, pelo menos nas de ensino fundamental, que, de acordo com a LDB, são de responsabilidade do poder público municipal.

Dentre as escolas municipais, apenas cinco possuem biblioteca escolar em suas dependências. Dessas, foram selecionadas para a consecução dessa pesquisa as escolas Santos Dumont e Tocantins. A razão dessa escolha recaiu no fato de que a primeira tem uma biblioteca estruturada nos moldes do que seria uma biblioteca ideal e a segunda, apesar de possuir e denominar o espaço de biblioteca, resente-se de uma estrutura e uma efetividade nas ações da biblioteca escolar.

A Escola Municipalizada Santos Dumont foi fundada em 1985 e está localizada na Rua Projetada C, nº1232, bairro Bacuri. Antes mesmo do convênio com a prefeitura, que teve início no ano de 1993, a gestão da escola se preocupava com a formação leitora dos alunos. Distribuídos em todas as séries do Ensino Fundamental, a escola conta com 528 alunos e funciona durante dois turnos: matutino e vespertino. A equipe pedagógica conta com 23 professores, 01 coordenadora pedagógica, 01 diretora e 01 vice-diretora.

A Escola Municipal Tocantins foi fundada em 1971 pelo governador Ribamar Fiquene, o endereço da escola é a Rua Simplicio Moreira, nº 1112, no Centro da cidade de Imperatriz. A escola atende a 486 alunos, distribuídos entre o 2º e o 9º anos, sendo que, destes, 20% estão fora da faixa etária correta. Apesar de estar no centro da cidade, a escola recebe alunos de diversos outros bairros, alguns inclusive muito distantes e até da zona rural.

Foram aplicados dois tipos de questionários: um para professores e um para alunos. O primeiro tipo contém questões objetivas e subjetivas, no intuito de perceber, de forma clara, a visão dos docentes sobre a relevância da biblioteca escolar. Já o segundo tipo possui, em toda a sua extensão, apenas questões objetivas com o fito de transformar em números a realidade dos alunos, isso foi feito por conta da pouca maturidade dos alunos para responder a questões subjetivas.

Diante dessa pesquisa, é possível perceber uma diferença clara entre os dados das escolas pesquisadas; tanto professores quanto alunos mostram as realidades diversas de cada ambiente. Para facilitar a leitura, estabelecemos a Escola Santos Dumont como escola A e a Escola Tocantins como a escola B, para que seja melhor entendida a comparação.

Já nas primeiras perguntas objetivas feitas com os alunos, na escola A, vê-se que há o reconhecimento efetivo do espaço da biblioteca escolar, enquanto que, na escola B, há divergência de opiniões sobre esse aspecto. Na verdade, no que se refere ao reconhecimento da estrutura e das atividades desenvolvidas na biblioteca, as opiniões são bem divergentes em cada escola. Baseado no que SILVA (2003) en-

sina, a biblioteca como amontoado de livros não aparece como atrativo aos alunos, sobretudo quando esses são das séries iniciais, justamente o público-alvo desta pesquisa. Por isso, é importante acentuar aqui que, na escola B, uma parte dos alunos não sabe ao menos afirmar sobre a existência de um profissional responsável pela biblioteca.

Durante as visitas às escolas, foi possível notar a importância que é dada, pela escola A, à biblioteca, pois nesta existe um plano semanal de atividades que são desenvolvidas nesse espaço de leitura e toda a comunidade escolar se mobiliza, entre concursos e projetos, que são desenvolvidos o ano inteiro para promover o prazer pela leitura nos alunos dessa escola. Em contraponto, constatou-se a pouca relação existente entre os alunos da escola B com a biblioteca, o que ficou evidenciado nas respostas dadas sobre as visitas ao local, acompanhadas por professores.

Portanto, como afirmado inicialmente, os dois universos de pesquisas possuem realidades distintas e não enxergam a biblioteca pela mesma ótica. Desde os gestores até a comunidade escolar em geral de cada campo de pesquisa, todos pensam e se utilizam da biblioteca de maneiras divergentes, como se pode comprovar nos resultados obtidos por meio desta pesquisa.

Saliente-se que, na escola B, percebemos que a falta de frequência dos alunos à biblioteca escolar e a sua pouca utilização levou uma parcela dos alunos a não responderem às perguntas. Por motivos óbvios, as crianças sequer sabem da existência ou das características deste local: a biblioteca nem possui um nome. Além disso, ela é apenas uma sala abandonada, um depósito de livros, que permanece trancada e não permite aos alunos o acesso fácil.

No que se refere à estrutura física das bibliotecas escolares, o que se percebe é que há uma influência sobre a forma com que esse espaço é encarado pela comunidade escolar. As condições estruturais determinam a relação de professores e, conseqüentemente, de relacionamento dos alunos com a própria biblioteca escolar. Se não há estrutura, os professores não possuem um bom relacionamento com esse local e, por isso, não indicam, não sugerem a visita até lá. Se essa estrutura é me-

lhor, os professores frequentam a biblioteca, guiam os alunos até lá em suas aulas e, conseqüentemente, indicam leituras a eles.

Já a figura do mediador possui fundamental importância para o bom andamento da biblioteca escolar, pois é este profissional que deve indicar boas leituras, acompanhar as atividades que serão desenvolvidas pela biblioteca e também coordenar esse espaço tão imprescindível para a escola. Quando há a presença desse profissional, a biblioteca é mais valorizada e bem utilizada. Porém, quando o profissional que está à disposição é somente uma pessoa que não possui o mínimo de aptidão para a leitura ou não quer ter trabalho, em geral, um professor que não pode mais atuar em sala de aula, dificilmente há a dedicação de que a biblioteca e, principalmente, os alunos necessitam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das pessoas ainda possui em suas mentes a ideia de biblioteca como um lugar com prateleiras, muitos livros, um local silencioso e extremamente sério. Essa visão tradicional tem atravessado os anos e chega até às escolas com uma força enorme. Apesar de atualmente haver muitos conhecimentos por meio de outras fontes, e tais fontes poderem fazer parte do âmbito da biblioteca, ainda não há essa concepção ‘nova’ desse espaço.

Infelizmente, ainda há a vinculação da ação da biblioteca com a sala de aula e atividades passadas por professores para cumprir a carga horária ou plano elaborado pela coordenação da escola. Ainda não se veem, com tanta frequência, alunos que visitam a biblioteca de maneira espontânea apenas para fazer uma leitura de deleite, a “leitura vagabunda”, como considera Rubem Alves. Nas duas escolas pesquisadas, pôde-se notar tal fato. E, apesar de já notar-se, nas bibliotecas, alunos que aprenderam a gostar de ler nessas atividades desenvolvidas pelos professores, não existe total independência por parte dos alunos que vão até esse espaço.

Portanto, entende-se que a biblioteca não pode ser vista como um objeto passivo no processo educacional. Esse espaço de leitura deve ser um aliado para o alcance dos objetivos educacionais dos professores, afinal, biblioteca e ensino não precisam e nem devem ser vistos de forma distinta, pelo contrário, ambos se completam na construção do conhecimento. (FILHO apud SILVA, W. 2003).

É necessário desenvolver a consciência de que a biblioteca não é apenas mais uma dependência dos prédios públicos, privados ou escolares, não é um depósito de materiais didáticos que não servem mais para serem utilizados, não é um local para encaminhar professores encostados e muito menos um lugar para mandar os alunos como forma de os colocarem de castigo. Todos esses fatos deturpam a imagem do que a biblioteca deve ser. Esta tem de se ser vista como um dos principais espaços adquiridos pela comunidade escolar ou em geral, pois é por meio da biblioteca que o desejo de aprender também deve ser cultivado e o despertar dos leitores deve acontecer. A biblioteca tem o enorme poder de transformar os leitores da palavra de hoje nos cidadãos leitores, críticos e conscientes de amanhã. E essa oportunidade não pode continuar sendo perdida.

4. REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O prazer da leitura: Extraído de:** <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=440>. Acesso em 20.09.2016.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRAGOSO, Graça. A lei e seus desdobramentos. In: **Biblioteca escolar: que espaço é esse?**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, TV Escola/ Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, 2011. Cap. 1, pág. 12-17.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. CIDADE, EDITORA, 1983.
- PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007
- SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.



O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALFABETIZAR OU LETRAR?

CAMILA RODRIGUES DA SILVA
MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALFABETIZAR OU LETRAR?¹

Camila Rodrigues da Silva¹; Maria da Guia Taveiro Silva²

Autor: Mestre em Letras: Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Docente da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: camila.rodrigues@ufma.br

Coautora: Doutora em Linguística na Universidade Nacional de Brasília (UnB).

Docente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Resumo

O presente trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras em que investigamos o papel do professor de Língua Portuguesa frente das concepções de alfabetização e letramento, em especial na modalidade da educação profissional. Refletimos sobre a concepção adotada pelos profissionais, uma prática alfabetizadora ou letrada, e os desafios que envolvem um ensino nos paradigmas do letramento. O estudo foi realizado com subsídios da pesquisa qualitativa, e a construção dos dados se deu, principalmente, por meio de entrevista semiestruturada com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A pesquisa de campo mostrou que os profissionais praticam o letramento e apresentam diversos desafios para desenvolver essa prática de ensino. Dessa forma, considera-se esse estudo como relevante por poder contribuir para que o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, perceba a importância de alfabetizar letrando e que há diferentes formas de práticas letradas.

Palavras chave: letramento; professor; Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

Por estarmos vivenciando a era digital, surgiram novas necessidades e começa-se a falar em novos conceitos, enquanto outros foram ampliados. Por exemplo, o termo alfabetização não dizia tudo o que era necessário para uma pessoa ser considerada como alfabetizada e veio o surgimento de um novo termo para ampliar o conceito de alfabetização – o que é conhecido como letramento ou letramentos (SOARES, 2011).

Dessa forma, gerou-se uma divergência de concepção e aplicabilidade dos termos alfabetização e letramento no contexto educacional. Assim, a pesquisa teve a pretensão de refletir sobre a concepção de letramento que os professores de língua portuguesa têm e a compreender o papel do professor na realização de um ensino letrado, especialmente no ensino médio. Vale ressaltar, que o ensino médio pode

1 Pesquisa oriunda do Trabalho de Curso de Curso (TCC) da graduação e em Letras da autora em parceria com sua orientadora coautora deste estudo.

ocorrer de duas formas diferentes, integrado², também conhecido como técnico, e não integrado, conhecido como modular. O contexto dessa pesquisa foi o Ensino Médio Integrado, pois nessa etapa os alunos devem apresentar competências e habilidades linguísticas mais avançadas, que os possibilitem a envolverem-se em práticas letradas compatíveis com a etapa em que se encontram.

1 A trama entre as concepções de letramento e alfabetização

Dentro do processo educativo e nas situações de aprendizagem, ainda há uma divergência de concepção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Rojo (2009, p. 98) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

Essas divergências de termos segundo Soares (2010, p. 90) acontecem “porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los [...]”. Através dessa citação da autora podemos diagnosticar a necessidade de compreender a distinção dos termos letramento e alfabetização e de como devemos interligá-los.

Para Soares (2006, p. 45), o surgimento de uma terminologia está diretamente ligado à ocorrência de novos fatos na sociedade: “[...] a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...]”, nessa perspectiva podemos notar que a sociedade apresenta transformações e os processos educativos não seria diferente. Anteriormente, se entendia alfabetização, apenas como ação de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 1999), ou seja, a alfabetização era concebida apenas como a decodificação e a codificação da língua materna. Posteriormente com a nova concepção de alfabetização indo além do ato de decodificar e de codificar houve a necessidade de uso de um novo termo que foi nomeado de letramento.

Letramento é uma palavra oriunda da língua inglesa (literacy) para dar sig-

2 O termo integrado significa que o estudante vai cursar concomitantemente as disciplinas do Ensino Médio e da formação técnica profissional. Ao término do curso – que dura três anos – o formado terá diploma de Técnico de Nível Médio podendo exercer atividade profissional técnica. Além disso, se desejar, o técnico poderá dar continuidade aos estudos ingressando em cursos de nível superior. (http://reitoria.ifpr.edu.br/?page_id=1278, acessado em 02/01/14)

nificado aquele “[...] que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita”. (SOARES, 2006, p. 36). A partir disso foram surgindo várias definições para o termo, por exemplo, Tfouni (2006, p. 9) afirma que o letramento “[...] focaliza-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Nesse sentido pode-se dizer que ele vem a ser um conjunto de práticas sociais da aplicabilidade da língua materna. Vale ressaltar que esses dois processos, alfabetização e letramento, se entrelaçam.

Rojo (2009) e Street (2007) enfatizam os letramentos múltiplos, pois, a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita estão no cotidiano da sociedade. Em consonância, Marcushi (2001, p. 25) afirma que, “investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”. Desta forma, o autor nos faz refletir em todos os fatores que envolvem o letramento, não se restringindo apenas aos aspectos linguísticos.

Nesse contexto, Soares (2002, p. 155) aponta que o letramento apresenta. “[...] diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial”. A autora menciona que a forma que um ser humano ver e interage com o mundo, influencia no desenvolvimento do letramento.

2 O papel do professor de língua portuguesa no ensino médio

O ensino de Língua Portuguesa, conforme a legislação brasileira destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso. O Artigo 22 da LDB, ressalta que a finalidade da disciplina de Língua Portuguesa é “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a língua materna é considerada fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, além de ser a representação das mais distintas formas de se sentir, pensar e agir na vida social.

Dentre as divisões do ensino médio, vamos apenas especificar o nível técnico, foco da pesquisa. Na categoria integrada o curso técnico no Maranhão é paralelo com o Ensino Médio, com duração de três anos. Vale ressaltar que nos outros estados do Brasil a duração do médio integrado é de quatro anos. Nesse sentido, o “[...]”

profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2). Essa assertiva mostra que deve haver diferença entre os currículos, de forma que as necessidades dos cursos sejam supridas.

Esses objetivos enfatizam o uso do letramento em diversas situações, tanto escolar como profissional. Entende-se que o impacto qualitativo das inúmeras práticas sociais representadas por um indivíduo deve ultrapassar a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema da norma culta da língua materna (SOARES, 2010).

3 Alfabetizar ou letrar?

A pesquisa apresenta características de uma pesquisa qualitativa e teve como técnica de análise a entrevista semiestruturada com professores da educação profissional do ensino médio no município de Imperatriz-MA. Os professores colaboradores desta pesquisa serão identificados no texto pelas letras: A, B, C e D. Um dos pontos da entrevista foi perceber o perfil dos alunos, letrados ou alfabetizados e foram obtidas as seguintes respostas e informações:

A: “[...] a maioria da turma não tem domínio de textos complexos, possuem vocabulário restrito e cerca de 10% apresentam uma leitura vertical³”

B: “[...]considero meus alunos mais letrados e a minoria apresenta dificuldades em construir e interpretar textos”.

C: “[...]não posso dizer que meus alunos são mais alfabetizados ou mais letrados, acho que eles estão no meio termo. Percebi que os maiores erros da minoria da turma são da base escolar, tendo deficiência de vocabulário básico”.

D: “[...]apesar do processo de seleção, no geral os alunos tem uma habilidade razoável de leitura e de escrita, claro que há desníveis e as turmas não deixam de ser heterogêneas” (pesquisa de campo/2014).

O professor A inicialmente respondeu que considerava sua turma mais letrada do que alfabetizada, porém nota-se uma contradição em sua fala quando afirma que os alunos enfrentam dificuldades com “textos complexos e possuem vocabulário restrito”. Ao se comparar as falas dos professores A e B, percebemos que eles têm uma opinião contrária quanto aos alunos serem letrados ou alfabetizados. Pois

3 Leitura vertical consiste em uma leitura mais atenta, onde há o levantamento das ideias principais do texto fazendo comentários referentes a cada parágrafo.

o professor A considerou a minoria dos alunos (10%) letrada enquanto o professor B considerou que os deles era maioria. O B percebe que apenas alguns de seus alunos têm dificuldades em escrever e interpretar.

Dessa forma, podemos perceber que os professores C e D concordaram quanto às turmas serem medianas, o que nos permite dizer que essa situação exige a realização de um trabalho voltado para a correção das dificuldades dos alunos, pois todos os professores apontaram a deficiência no vocabulário básico deles. Porém, na etapa em que se encontram a promoção de atividades que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita poderão contribuir com a questão. Pode-se perceber ainda, que em quase todas as falas os professores restringiram-se a mencionar os problemas relacionados à parte gramatical da língua.

Quando os professores foram questionados acerca das práticas letradas em sala de aula, obtivemos as seguintes informações:

A: *“gosto de trabalhar com música popular brasileira para enriquecer o lado cultural deles e aplicar a gramática trabalhada em sala”*

B: *“Faço análise de textos em sala, promovo um festival de artes e literatura”.*

C: *“Debatemos textos diversos e obras literárias em sala”.*

D: *“Incentivo os alunos a criarem um Jornal”* (pesquisa de campo/2014).

A maioria dos professores expressou uma afinidade pela literatura, em que suas práticas letradas são influenciadas. Vale mencionar que os professores estão usando recursos diferenciados para o desenvolvimento da língua, como: a produção de Jornais e festivais. O professor D diz que essas produções são “uma forma de quebrar as barreiras da escrita”. As falas dos entrevistados nos fizeram perceber que eles almejam e praticam o letramento.

No que tange a diferenciação de um ensino letrado e um alfabetizado o professor A afirmou que *“é necessário que os alunos compreendam como e porque aplicar a língua. Procuo sempre usar a gramática aplicada, mostrando aos alunos as possíveis aplicabilidades dos conteúdos estudados”*. O professor A usou a gramática aplicada e o ensino contextualizado como exemplo de suas práticas pedagógicas.

No que tange os desafios encontrados para se ter um ensino letrado todos concordaram que além da redução da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, a maior dificuldade é em promover um ensino que ampare as necessidades individuais dos alunos, para que corrija os desníveis existentes e não cause outros.

Os professores A,B e C ressaltaram:

A: *“o uso excessivo do celular em sala de aula e a má utilização da internet, pois desvia a atenção e o interesse do aluno”*.

B: *“a visão tecnicista adotada pelo currículo da instituição deixa o ensino tradicional”*.

C: *“a sobrecarga da carga horária semanal, dificulta o acompanhamento minucioso dos alunos”*.

A partir dessas falas constatamos que o sistema educacional adotado pela instituição, prioriza o ensino técnico, limitando a atuação do professor. Desse modo, podemos dizer que proporcionar um ensino letrado vem se tornando um desafio para as escolas, especialmente para os professores.

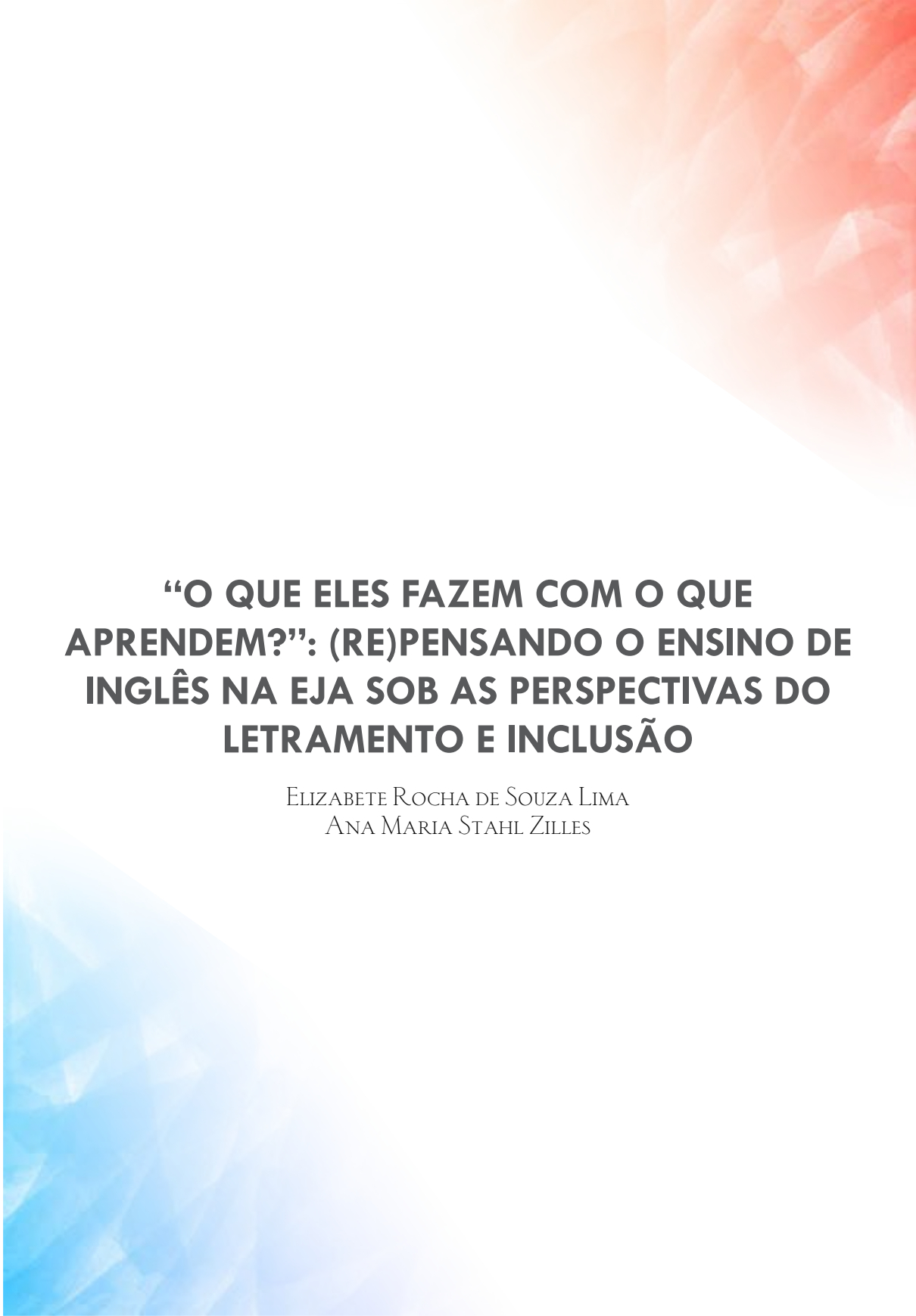
Considerações finais

O ensino letrado é indispensável no processo de formação do indivíduo. Com ele, o ser é capaz de construir sua identidade e atender as atuais expectativas sociais, principalmente no final da educação básica, do ensino médio. Nesse processo, o papel do professor é de grande destaque, pois é ele quem irá mediar e proporcionar um ensino que contemple todas as exigências da sociedade contemporânea.

Essa pesquisa nos proporcionou refletir a concepção de letramento que os professores de língua portuguesa estão tendo e concluímos que os professores realizam práticas letradas. É perceptível que não podemos dissociar o letramento e a alfabetização, pois eles se complementam e que é necessário alfabetizar letrando. Portanto, o professor não pode ser acomodado na sua formação profissional devido à sua influência ao disseminar conhecimentos, seja sistematizado ou não. Não temos dúvidas de que a prática pedagógica/a didática dos professores entrevistados atende às expectativas das práticas letradas.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer no 15 de 1 de junho de 1998. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- _____. Lei no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova L.D.B.** Rio de Janeiro: DUNYA, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acessado em 10 jan. 2014.
- _____. Portal Brasil. Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> acessado em 15 jan. 2014.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARCUSHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Pátio, 29, 2004, pp. 19-22.
- _____. M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.
- _____. **A Reinvenção da Alfabetização**. Disponível em: www.cereja.org.br/arquivos.../magda_soares_reinvencao.pdf. Acessado em: 01 dez. 2013.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acessado em: 01 dez. 2013.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa** da Universidade de São Paulo. n. 8, pp. 465-488, 2007.



**“O QUE ELES FAZEM COM O QUE
APRENDEM?”: (RE)PENSANDO O ENSINO DE
INGLÊS NA EJA SOB AS PERSPECTIVAS DO
LETRAMENTO E INCLUSÃO**

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA
ANA MARIA STAHL ZILLES

“O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM?”: (RE)PENSANDO O ENSINO DE INGLÊS NA EJA SOB AS PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO E INCLUSÃO ¹

Elizabeth Rocha de Souza Lima

Ma. em Linguística Aplicada

Doutoranda em Linguística Aplicada (Dinter UEMA/Unisinos)

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – beteuema@hotmail.com

Ana Maria Stahl Zilles

Dra. em Linguística e Letras

Orientadora (PPGLA/ Unisinos)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos(Unisinos) – amzilles@gmail.com

RESUMO

A ampla divulgação dos problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de inglês criou uma insatisfação generalizada com esse processo. Assim, divulgar pesquisas que mostrem novas perspectivas é uma atitude que pode reverter antigas crenças e mostrar novas possibilidades para o ensino de inglês em nossas escolas. Este estudo fundamenta-se em teóricos e pesquisadores da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e áreas afins e traz dados gerados durante uma pesquisa-ação qualitativa, iniciada em 2013, com uma turma concluinte do Ensino Médio da EJA, no Maranhão. E, objetivando elaborar e testar atividades que contribuíssem para o letramento dos participantes, sua inclusão social e sua familiarização com diferentes gêneros textuais, em inglês e português, chegou-se a resultados que mostram que, a priorização do uso social de uma língua, dá sentido aos alunos para aprendê-la. Assim, o estudo aponta novas possibilidades para o ensino-aprendizagem de línguas e, particularmente, de língua inglesa na escola pública.

Palavras- chave: Letramento. Livro Didático. Interdisciplinaridade. EJA

INTRODUÇÃO

Os objetivos do ensino de língua inglesa nas nossas escolas e a (in)utilidade dos conteúdos ensinados, têm colocado em dúvida tanto a finalidade do seu ensino quanto a eficiência do trabalho dos profissionais responsáveis por essa disciplina (MOITA LOPES, 2006; MENEZES, 2009).

Ao selecionar conteúdos que, realmente, façam sentido para a vida extraescolar dos aprendizes, o professor, inevitavelmente, deve questionar qual a utilidade desses para os aprendizes. As respostas devem assegurar que, através da língua escrita ou falada, os aprendizes sejam capazes de tomar atitudes que culminem em mudanças no seu modo de agir socialmente (ROJO, 2009; MAGALHÃES, 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Por este viés, o professor pode ver o livro didático

como um artefato cultural que pode ser usado em favor do aprendiz e do docente (PINHO; LIMA, 2015).

Norteadado pela pergunta: “o que eles fazem com o que aprendem?” este estudo buscou elaborar e testar atividades partindo de conteúdos do livro didático de inglês, usado pelos participantes. Para tais fins, foi elaborado e desenvolvido na turma um projeto de letramento e ensino de LI. Com os resultados do estudo pretende-se contribuir para que alunos e professores ressignifiquem o ensino-aprendizagem de LI no contexto escolar da EJA.

1 (RE)PENSANDO OS CONCEITOS PARA RESSIGNIFICAR AS AÇÕES

Saber usar a LI para comunicar-se tem sido uma das principais exigências de um mercado de trabalho excludente. Paradoxalmente, são poucos os resultados positivos relacionados ao ensino dessa língua no contexto escolar (MOITA LOPES, 1996; ASSIS-PETERSON, 2006; 2008).

Sendo assim, incluir os alunos da EJA por meio da aprendizagem de LI requer mudanças, inclusive, na concepção dos significados de inclusão. Incluí-los, socialmente, por meio de uma língua, implica revisar os objetivos da aprendizagem dessa língua e, se o modo como eles se apropriam dela faz deles falantes ideais ou falantes reais. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009).

Quanto ao papel e ao status da LI, na atualidade, os meios de comunicação e as novas tecnologias têm se encarregado de ressaltá-lo (CRYSTAL, 2005). No entanto, o seu ensino e a sua aprendizagem como LE ainda têm muito a avançar. “Vale notar que a função do ensino e da aprendizagem de LE está relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes” (OLIVEIRA, 2009, p. 23). Dessa forma, as propostas de ensino de línguas não podem ser concebidas apenas como oportunidades de acesso a outras culturas por meio da língua estudada.

Quanto ao caráter inclusivo da EJA, com bastante frequência, se observa que prevalecem ações compensatórias que priorizam a redução dos índices vergonhosos do analfabetismo dos brasileiros em idade adulta (VI EPEAL, 2011).

Assim, incluir por meio de uma língua pressupõe-se que aquilo se ensina

deve “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão” (OLIVEIRA, 2009, p. 27). Esse cidadão deve ser “capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, [...]” (SHCLATTER, 2008, p. 52). Esse cenário requer que, professores e gestores escolares alarguem a noção de letramento (LITRON; TEIXEIRA, 2012). Diante disso, o professor precisa certificar-se, do significado do letramento que ele pretende para seus alunos, e se, esse letramento é, realmente, importante para a vida deles ou se é um letramento forasteiro (STREET, 2014).

2 A PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Os dados deste estudo foram gerados a partir de um projeto de letramento e ensino de língua inglesa, intitulado de *Você Sabe o que Está Comendo?*. O projeto de letramento teve seu ponto de partida em um texto em inglês (*The Chemistry of Making Bread*) do gênero artigo de popularização da ciência (SANTOS, 2007). Esse texto encontra-se no livro didático dos participantes, *On Stage* volume 2 de Amadeu Marques (distribuído pelo PNLD de 2012 a 2014). Participaram do projeto a pesquisador/professora de LI e sua turma de 19 alunos concluintes do Ensino Médio de uma turma de EJA de uma cidade do interior do Maranhão.

O *corpus* da pesquisa compõe-se de 22 aulas de inglês, registradas em áudio e vídeo, das anotações nos diários de bordo, dos participantes e entrevista semiestruturada com cada um dos participantes. Todos os registros foram feitos seguindo os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa Científica, da universidade à qual a pesquisadora está vinculada.

A entrevista semiestruturada serviu para verificar as evidências de letramento ocorridas na turma, para delinear o perfil dos participantes para futuras pesquisas e, para responder à pergunta “o que eles fazem com o que aprendem?”.

O perfil dos participantes mostrou que a somatória dos alunos e alunas da EJA que voltaram a estudar porque buscaram seu crescimento intelectual, juntamente com os que voltaram porque pretendem terminar o ensino médio e dar continuidade através de um curso superior, chegam a mais de 70%. Também revelou que, apenas, 30% deles procuram essa modalidade porque pretendem somente qualificar-se como mão de obra para o trabalho.

Quanto ao relacionamento dos participantes com a LI, embora mais de 90%

considerem que aprender inglês é necessário para sua vida, a maioria declarou ter dificuldades no desempenho dessa língua, principalmente, no tocante às habilidades de fala e escrita. O entendimento de que o letramento recobre as mais diversas esferas sociais onde os indivíduos precisam agir por meio de uma língua foi o ponto chave para descobrir o que os alunos poderiam fazer com aquilo que estavam aprendendo nas aulas de inglês (GARCEZ, 2008; LEFFA 2009; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; SCHLATTER, 2009). Mas, isso só ficou claro para a professora quando a mesma mudou sua forma de avaliar a aprendizagem dos seus alunos(FORTES; ZILLES, 2009).

3 OBSERVANDO OS DADOS: “O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM?”

Após a leitura e a compreensão do texto *The Chemistry of Making Bread*, a turma fez uma pesquisa sobre a história do pão e o processo de fermentação da sua massa. Os novos textos trazidos para a sala de aula possibilitaram uma diversidade de informações sobre outros assuntos relacionados à temática inicial. Essa atitude da maioria da turma demonstra sua disponibilidade para uma aprendizagem que não se baseie unicamente em estruturas fixas de uma língua estrangeira ou na execução de tarefas sobre essas estruturas, além disso, também, favorece o trabalho interdisciplinar (KLEIMAN; MORAES, 2007).

Os excertos seguintes foram extraídos, respectivamente: diferentes momentos das 22 aulas filmadas, das anotações no diário de bordo dos alunos e da entrevista semiestruturada.

O excerto 01 foi extraído de uma aula em que retomávamos alguns pontos sobre a história do pão para, em seguida, passar a tratar de comidas estrangeiras, consideradas as 10 mais esquisitas do mundo (PEGG, 2013, *online*).

Excerto 1: Sobre a história do pão: da escola para a vida

Lilian: *Moço eu já dei até aula sobre isso, já.[...]*

Professora: *Que bom! Já deu explicação pra alguém?*

Lilian: *Na hora do café, [...]. Ai na hora que os meninos vieram lá, estragando pão, jogando, né? Ai eu peguei fui falei isso pra eles.*

Na sua fala a aluna se referia ao valor do pão na antiguidade, conforme haviam lido em textos sobre o assunto. Assim, o conhecimento adquirido em sala de aula ultrapassou as paredes da escola e entrou na vida dessa aluna e na vida daqueles que fazem parte do seu convívio familiar.

O excerto 2 foi extraído do início de uma aula quando os participantes comentavam sobre as perguntas feitas no final da aula anterior envolvendo os ingredientes de comidas da culinária local.

Excerto 2: Os participantes avaliam sua culinária sob a perspectiva de diferentes culturas

Laíze: [...] *panelada é: tripa, bucho...[...] Gente a feijoada também é típica né*

Sunamita: *É*

Laíze: [...] *E é esquisita pra um pessoa que vem assim de um outro país[...]. A feijoada é feita das... é das orelhas do porco, da pata do porco.*

Socorro: *Mas, se vem gente de outros países, [...] para experimentar a feijoada!*

Laíze: *Mas, não é estranha? O pé do porco, a orelha. [...] E a panelada? Ei, professora e aí vamos botar na outra língua... Tipo assim... o intestino... o que a pessoa vai pensar que passa pelo intestino? ... As fezes!*

No final da aula os participantes haviam concordado que, além da panelada, havia outras comidas que também eram muito populares na cidade, porém esquisitas para pessoas de fora.

O excerto 3 foi retirado do diário de bordo de um dos alunos. Como atividade de casa, os alunos deveriam responder (em inglês ou em português) às questões: a) *Would you eat those food?* b) *Do Brazilian people also eat strange food?*. O objetivo era fazer os participantes refletir sobre o conceito de “estranho” e “nojento” em diferentes culturas.

Excerto 3: – Aluno Felipe : *“Comidas que **achamos que são estranhas para nós**, mas são para outras pessoas é muito exóticas ou até mesmo simples. [...] Há também lugares do mundo, acredite se quiser, pessoas que comem escorpião e baratas **que nojo!**”*

Embora, houvesse um amadurecimento quanto à forma de olhar a culinária de outras comunidades, a postura revelada nos comentários de alguns participantes, gerava preocupação. Nessa etapa, foi preciso reorganizar o que havia sido plane-

jado. Então, o gênero vídeo (ADICHIE, 2013, *online*), com o áudio em inglês e legendas em português foi inserido no projeto.

A entrevista semiestruturada serviu para verificar as contribuições do projeto para mudanças de atitudes dos participantes e, se, houve aprendizagem de conteúdos específicos da LI.

Excerto 5: A utilidade dos conteúdos para a vida extraescolar

Entrevistadora: *Você acha que durante as nossas aulas de inglês você aprendeu alguma coisa que será útil para sua vida?*

Rita: *É coisa simples, mas eu aprendi [...]E, também o que eu perguntei pra ela do flocão de milho e de arroz. Ai ela falou que o flocão de arroz tem poucos nutrientes [...]E lá em casa os meninos gostam mais de arroz e eu de milho. Eu achei isso interessante,[...]*

Mas, e os conteúdos de LI, teriam sido aprendidos satisfatoriamente?

Excerto 06: O que os participantes aprenderam de inglês?

Socorro: *Eu tenho que saber ler e entender o que é pra dizer se eu como ou não?*

Entrevistadora/Professora: *Exato. [...] E esta aqui você comeria?*

Socorro: *Não, eu não comeria! [...] Socorro: Porque é sushi de barata.*

Dilma: *Fried brain omelet...eh... cérebro de [...] Omelete de cérebro. Como não!*

Entrevistadora: *Então meninas, pelo que vejo vocês[...] saberiam, escolher um cardápio... dizendo, esse aqui eu não como porque isso aqui é[...]*

Socorro: *[...]pela aula que nós tivemos, eu já sei o que é isso aqui.*

Primeiramente, no que se refere à quantidade de palavras da LI, reconhecidas pelos alunos e que foram usadas para testá-los verificou-se que a maioria deles teve um número de acertos superior a 50%. E, todos os participantes reconheceram a palavra *bread*. Isso significa que, se o propósito único desse teste fosse medir a quantidade de reconhecimento dos alunos quanto ao léxico da LI, eles teriam mostrado um desempenho satisfatório. Atentar para a utilidade do que o aluno aprende, faz o professor refletir sobre o que e como ensinar. Porém, isso exige que todos os envolvidos nesse processo estejam dispostos a mudanças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento dos participantes nas aulas e nas diferentes atividades, tanto as de leitura como as de produção textual (em língua inglesa e portuguesa) e a fala de cada participante durante a entrevista semiestruturada demonstrou a receptividade da turma a uma aula que, tendo como finalidade a aprendizagem de uma língua estrangeira, lhes possibilitou: a) entender as informações advindas de um texto na LI e relacioná-las com informações e conhecimentos adquiridos na sua língua mãe, b) usar o conhecimento adquirido nas aulas de inglês para agir na sua vida fora da escola; c) perceber a cultura do outro e autoperceber-se e, d) tomar decisões fazendo escolhas conscientes diante de situações de uso da língua alvo.

As escolhas do professor quanto ao que trabalhar implicará em alcance, ou não, dos seus objetivos de ensino e, principalmente, no alcance dos objetivos dos projetos de aprendizagem dos seus alunos.

O perfil dos participantes mostra que eles, mesmo, tendo dificuldades para desempenhar as habilidades linguísticas, têm capacidades para ir mais além. Esse perfil, também mostra que a maioria daqueles, que decide continuar estudando, o faz, porque vê na EJA uma oportunidade de realizar seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARQUES, Amadeu de. **On Stage**. São Paulo: Ática, 2012. 2v.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. S. Paulo - Parábola p. 21-30, 2009

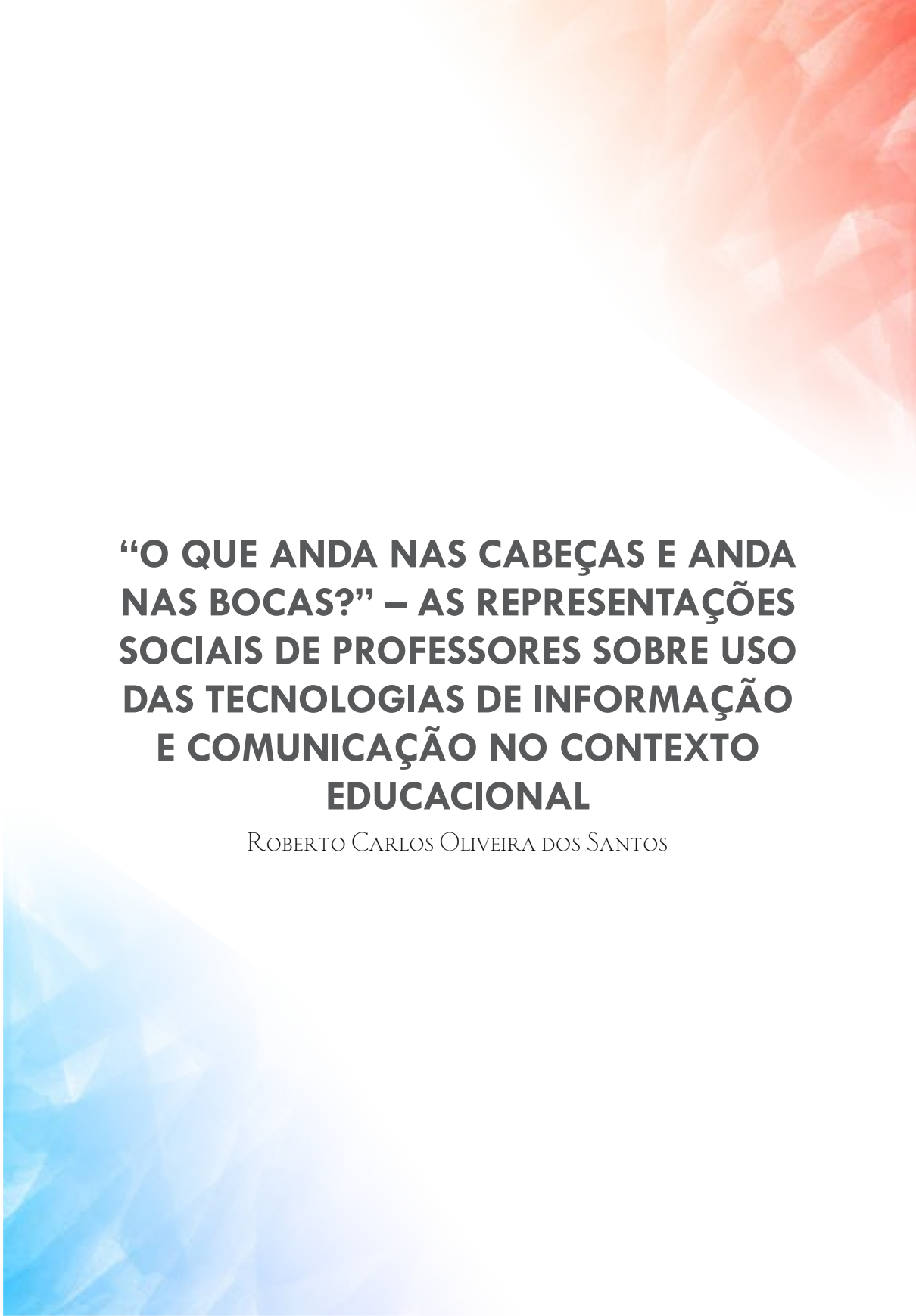
PEGG, David. **World strangest food**. Disponível em: <http://list25.com/25-of-the-strangest-foods-from-around-the-world>. Acesso em: outubro de 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo – Parábola Editorial, 2009.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento – Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009

SILVA, Maria Jeane Bomfim da. PRADO, Edna Cristina do. BRITO, M.^a Betânia Gomes da S. **Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um desafio constante**. ISSN: 1981-3031. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/399.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2013.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Autêntica Editora. Belo Horizonte . MG, 2010.



**“O QUE ANDA NAS CABEÇAS E ANDA
NAS BOCAS?” – AS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE USO
DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO
EDUCACIONAL**

ROBERTO CARLOS OLIVEIRA DOS SANTOS

“O QUE ANDA NAS CABEÇAS E ANDA NAS BOCAS?” – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.¹

Roberto Carlos Oliveira dos Santos

Mestre em Educação e Contemporaneidade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano

Resumo

A pesquisa tem por objetivo investigar de que maneira professores elaboram as representações sociais sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e orientam o seu uso ou não na relação de ensino e aprendizagem. O referencial orientador da análise dos dados é a Teoria das Representações Sociais, com destaque às funções discutidas na abordagem processual de Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Os sujeitos investigados foram 10 (dez) professores, de ambos os sexos e que atuam na Educação Básica das redes pública e privada na cidade de Governador Mangabeira, Bahia. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e questionários. Para o exame dos dados, foi utilizada a análise do discurso de vertente francesa (ADF). A pesquisa revelou inúmeras possibilidades de arquitetura, execução e articulação de projetos no contexto das relações sociais na área educacional.

Palavras-Chave: TICs. Educação. Representações Sociais.

Introdução

Essa pesquisa surgiu em decorrência da implantação do curso técnico de Informática no Instituto Federal Baiano na cidade de Governador Mangabeira, região do recôncavo baiano, distante 130 km de Salvador. Embora o curso tenha iniciado no segundo semestre de 2012, suas condições de funcionamento estavam bastante precarizadas ainda no ano de 2015 quando da conclusão dessa pesquisa. Com o progressivo investimento em novos equipamentos como lousas interativas, datas show, notebooks, tvs lcd e a implantação da Rede e-Tec Brasil, verifiquei empiricamente que boa parte dos professores apresentava dificuldades para inserir em suas práticas o uso das tecnologias nas suas estratégias metodológicas relativas ao ensino de suas respectivas áreas de conhecimento.

¹ Este texto originou-se de projeto de pesquisa coordenado pelo autor com recursos provenientes de chamada interna do IF Baiano (Pro-Pesquisa) e CNPq. A pesquisa foi finalizada em dezembro de 2015.

A partir dessa problemática o projeto de pesquisa foi elaborado tendo como principal objetivo perceber de que maneira os professores elaboram suas representações sociais sobre o Uso de Ferramentas Tecnológicas na Aprendizagem Escolar e orientam o seu uso ou não na relação de ensino e aprendizagem.

Penso que a escola em seus diferentes contextos formativos pode vir a ser por excelência, um espaço formativo para preparação dos sujeitos a dominar as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida. Essa é uma questão a ser perseguida na pista de novos paradigmas para a educação do século XXI, na perspectiva crítica ao uso das TICs como fim exclusivamente instrumental, aponta vetores estratégicos, capazes de proporcionar o uso dessas ferramentas a serviço do empoderamento humano.

Fundamentação Teórica

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são tecnologias e métodos para comunicar, surgidas no contexto da revolução informacional, também conhecida como revolução telemática, ambas desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente nos anos 1990.

Essas tecnologias caracterizam-se por agilizar o conteúdo da comunicação digital e da comunicação em rede (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações em texto, vídeo e áudio. São exemplos desses veículos e tecnologias os computadores pessoais, as webcams, os gravadores de mídias digitais de cd e dvd, discos rígidos, telefonia móvel, correios eletrônicos, websites, podcasting e tecnologias de acesso remoto, dentre outros.

Para Shaff (1995) o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais possibilitou o surgimento da *sociedade da informação*. É importante destacar que muitas vezes as tecnologias chegam à escola não por escolha do professor, mas por imposição (LEITE, 2003).

Embora muitos vejam nas TIC, a perspectiva transformadora e determinante para avanços na aprendizagem, devemos considerar que esta perspectiva está longe de ser um consenso entre os educadores, pois muitos são os problemas ainda associados ao uso das TICs nas escolas.

Para Imbérnom (2010, p.36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Nesse sentido para verificar de que modo os sujeitos envolvidos sobre o que são as TICs e de que modo essas representações orientam a prática docente tomo nessa pesquisa como principal aporte teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais.

As Representações Sociais vem a ser uma abordagem que ao longo desses 50 anos, coloca-se no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que tenta nomear, construir sentidos, desvelando as relações entre o simbólico e a realidade social sem perder de vista o seu enlace com as questões presentes no cotidiano. Nessa perspectiva, Jovchelovitch, (2008, p.65) acrescenta:

[...] Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros .

Sendo assim, pode-se pensar no que propõem os estudiosos desse campo do conhecimento quando afirmam que a representação social é como o conhecimento do senso comum contemporâneo e é formado em função das relações cotidianas do sujeito, influenciadas pelas condições econômicas, políticas, culturais e sociais.

Uma das características da teoria da Representação Social é que ela tem potencial transformador, na medida em que um sujeito pode ao representar um objeto, construir e reconstruir a realidade em que vive, assim como, se constituir nela.

Sobre o potencial da teoria, a fala de Moscovici é esclarecedora:

[...] As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e explicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2003)

Percurso metodológico

Os sujeitos investigados foram 10 (dez) professores, de ambos os sexos e que atuam na Educação Básica das redes pública e privada na cidade de Governador Mangabeira, Bahia. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturada e questionários. Na avaliação das entrevistas, foi utilizada a análise do discurso de vertente francesa (ADF), por compreender que essa abordagem permite a atualização de elementos manifestos e latentes que não devem ser perdidos ou mascarados na produção discursiva. Para a tabulação dos dados dos questionários foi utilizado a planilha Excel.

Resultados e discussões

A análise dos dados revelou que a maioria dos professores reconhece a utilização das TICs como potencializadora de suas práticas pedagógicas, justificando que elas já fazem parte de suas vidas, quer sejam como fonte de pesquisa ou como um veículo de articulação entre o conhecimento e a aprendizagem. E hoje, esses aparatos tecnológicos presentes na sociedade, adentram sem pedir licença os muros da escola.

Para a maioria dos professores entrevistados foi recorrente a fala de que “são

muitas horas para preparação de aulas e precisamos investir na própria qualificação para dar conta das novas demandas tecnológicas” (SM1).

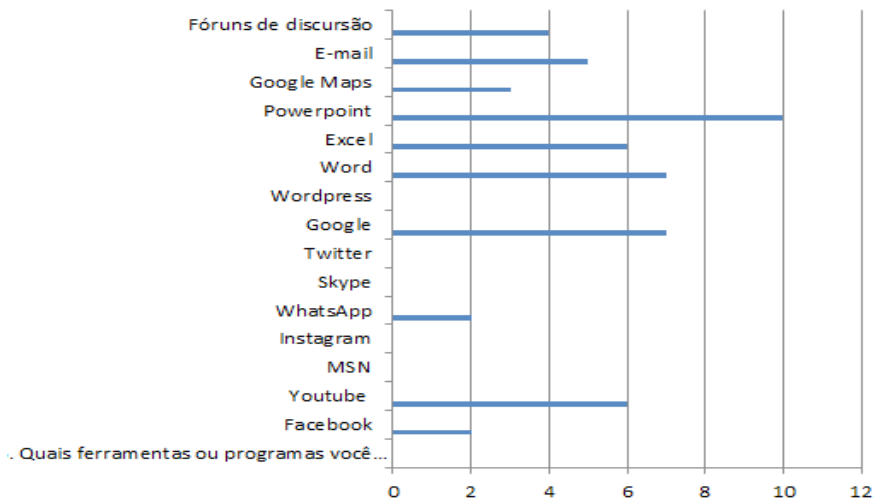


Figura 1: TICs e ferramentas mais utilizadas por professores
 Fonte: Banco de dados da pesquisa

Para que haja uma mudança de paradigma em relação à concepção de ensino e aprendizagem com o uso das TICs, e suas diferentes possibilidades de uso, inclusive com as redes sociais, enquanto recurso pedagógico, é necessário a construção de uma prática dinâmica, desafiadora e contextualizada. Nesse aspecto os professores/as revelam suas preferências ao elaborar as aulas e com diferentes finalidades.

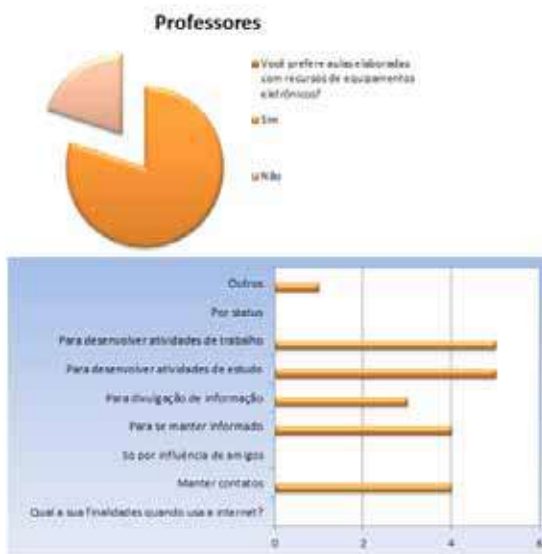


Figura 2: Recursos e equipamentos/Elaboração de aulas
 Fonte: Banco de dados da pesquisa

A disponibilidade e convergência de diferentes mídias presentes na web, como o áudio, vídeo e texto, quando utilizadas de maneira orientada para o ensino dos diferentes conteúdos e para o acesso as diversas informações, aproxima o aluno das diferentes possibilidades de promoção do desenvolvimento intelectual do homem.

Outro aspecto observado quando das *rodas de conversas* nos locus pesquisados, os discentes revelaram preocupação com o ritmo acelerado das inovações tecnológicas, na maioria das vezes assimiladas tão rapidamente dentro e fora da escola, e foram unânimes em exigir que a educação também acelere o passo, com atividades escolares e metodológicas capazes de tornar o ensino mais criativo, despertando melhores resultados para aprendizagem.

Destacaram o uso das TICs pelos professores como diferenciais para as aulas permitindo “poder rever o material em outro momento”, “não precisar copiar o ponto da matéria”, “poder prestar mais atenção nas explicações” e “poder participar mais das aulas interagindo nelas”.

Diferentemente do uso limitado do livro didático, em situações nas quais a participação do discente resulta na maioria das vezes, em resolução de atividades descontextualizadas. Segundo Teodoro citado por Mercado (1999), o uso das TICs,

[...] não significa, apenas, substituir o quadro-negro ou o livro pelas novas tecnologias. A sua introdução pode estar associada, “à mudança do modo como se aprende, mudanças das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento.”

O que se percebe hoje é que a própria tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para o alcance desse objetivo, sobretudo, na relação de interatividade entre os sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem.

Conclusões

A escola em seus diferentes contextos formativos pode vir a ser por excelência, um espaço formativo para preparar os sujeitos e a sociedade de forma a dominar as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida e permite que possam tirar proveito dela.

Verificamos que a maioria dos professores elaboram representações sobre as TICs como necessárias e capazes de poder melhorar a qualidade do ensino, apesar que, nem todos fazem o uso desses recursos por não sentirem-se totalmente seguros no domínio técnico dos softwares e equipamentos em suas aulas, por essa razão usam o quadro por considerar ser mais prático.

A compreensão da extensão do uso das TICs, no que tange ao seu impacto tecnológico, aponta para diferentes aplicações, tais como: a interface com o desenvolvimento de programas de educação a distância, criação de jogos eletrônicos,

aplicativos, programas gerenciais e banco de dados.

O uso das TICs e o seu domínio técnico pelos professores tem um potencial inovador e pode vir a orientar atividades diversas, desde a interação com localidades remotas, assim como a potencialização da aprendizagem e estudos no campo da internet. Essa pesquisa revelou inúmeras possibilidades de arquitetura, execução e articulação de projetos no contexto das relações pedagógicas e sociais na área educacional.

Portanto, os benefícios que as TICs podem fazer a inclusão dos sujeitos no espaço pedagógico em seu aspecto mais desafiador para as mudanças do método tradicional do ensino, mas o uso das tecnologias no contexto educativo exige que sejam considerados pontos relevantes tais como: o interesse das instituições em investir na infra estrutura e a qualificação de seus professores para o uso eficiente e proveitoso das tecnologias de maneira a tornar a aula motivadora e interativa, sem perder o foco no conhecimento e nas relações de saberes dos discentes. Estes, quando bem orientados pelo professor, estão abertos às novidades apresentadas pela complexidade da sociedade contemporânea em permanente atualização.

Referências

- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH. (Org.). **Textos em representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEITE, Lígia Silva. **Tecnologia Educacional – Descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- MERCADO, L. P. L (Org.). **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais, investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.



PRÁTICA DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO A PARTIR DO CÓDIGO CROMÁTICO

GILBERTO FREIRE DE SANTANA
MÔNICA ASSUNÇÃO MOURÃO

PRÁTICA DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO A PARTIR DO CÓDIGO CROMÁTICO¹

Gilberto Freire de Santana (1); Mônica Assunção Mourão (2);

(1) *Doutor em Teoria Literária / pesquisador do Grupo GELIT, coordenador de PIBIC / UEMA / FAPEMA e Universal FAPEMA / Universidade Estadual do Maranhão - UEMA*
gilbertofreiredesantana@hotmail.com

(2) *Mestre em Linguística Aplicada / pesquisadora do Grupo GELIT, coordenadora de PIBIC / UEMA / Universidade Estadual do Maranhão – UEMA*
monicamourao_15@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação surgiu como uma proposta de prática de letramento cinematográfico inserida na educação básica, onde focou-se o código cromático. Um dos objetivos é ir além do lúdico ou do entretenimento quando o conteúdo estiver relacionado à exibição de um filme. Estudiosos como MOSCARIELLO (1985), ADORNO (1981), AGEL (1972), entre outros serviram de pressuposto teórico para o referido estudo. Logo, diante da assertiva de MOSCARIELLO (1985), de que o código cromático, como instância fílmica, deve ser, não *belo*, mas sim *significativo*, propõe-se aqui um novo olhar diante da chamada sétima arte. Isto é, a sua presença se justifica a partir do momento em que assume um caráter de expressividade, quando se consegue dizer algo que não poderia ser dito sem a sua intervenção e, mais ainda, no momento que revela uma relação extremamente fértil com os outros códigos cinematográficos e não-cinematográficos – o som, a cenografia, a luz, o movimento, etc.–, tendo em vista a produção de sentido, de um destroçar criativo da realidade para assim poder interpretá-la poeticamente. Portanto, percebeu-se que o uso de filmes, em sala de aula, em particular nas disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa, foram um atrativo a mais no processo de aquisição do que se conhece como “leitura crítica”.

Palavras-Chave: Letramento. Cinema. Literatura

1 INTRODUÇÃO

O ato de assistir a um filme não apenas como uma atividade lúdica ou de entretenimento, mas também como uma ferramenta a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, visto que uma produção fílmica engloba manifestações artísticas como a música, a literatura, a pintura, a fotografia, tem sido cada vez mais presente em sala de aula. Logo, como confirma a assertiva de Angelo Moscariello (1985), de que o código cromático, como ins-

1 Trabalho resultante de pesquisas desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa GELIT- Grupo de Estudos Literários

tância fílmica, deve ser, não *belo*, mas sim *significativo*, propõe-se aqui um novo olhar diante da chamada sétima arte. Isto é, a sua presença se justifica a partir do momento em que assume um caráter de expressividade, quando consegue dizer algo que não poderia ser dito sem a sua intervenção e, mais ainda, no momento que revela uma relação extremamente fértil com os outros códigos cinematográficos e não-cinematográficos – o som, a cenografia, a luz, o movimento, etc.–, tendo em vista a produção de sentido, de um destroçar criativo da realidade para assim poder interpretá-la poeticamente.

2 AS CORES DA PULSAÇÃO DO SER

Antonin Artaud (1998) é mais enfático sobre o poético cinematográfico, ao reivindicar que os filmes sejam poéticos, “en el sentido denso, filosófico de la palabra, films psíquicos. Lo que no excluye ni la psicología, ni el amor, ni el esclarecimiento de ninguno de los sentimientos del hombre” (p.7-8).

Neste caso, a poesia no cinema é vista como a evocação de um mundo, onde se firma a tentativa de entender e preencher as “falhas” da realidade cotidiana. Em *O cinema ou o homem imaginário*, Edgar Morin (1980), ao questionar sobre a qualidade da *fotogenia* que reside, não na vida, mas na imagem da vida, se debruça, com propriedade, sobre a questão e recolhe vários depoimentos. Entre eles, está o de Delluc: “A *fotogenia* é esse extremo aspecto poético dos seres e das coisas” (1970, p. 21).

Assim sendo, as cores assumem funcionalidade quando deixam de ser um mero depositário de reprodução, para cumprir a função de desvelar a essência que se esconde por detrás da aparência enganosa das coisas, pois, caso contrário, “condenam o filme à asfixia e impedem a sua respiração vital” (Moscariello (1985), p. 40), remontando uma realidade, de maneira tal e tão perfeita, que elas se tornam reféns da teia naturalista, destituídas do seu papel de significância cinematográfica.

Uma “beleza” que, fruto da influência da indústria do cinema, vem, seguidamente, sendo manietada, em nome de uma perfeição técnica, a ser um mero adorno. Resultando em algo extremamente questionável para a arte cinematográfica, pois, inevitavelmente, impõe um aniquilamento da maneira de se vislumbrar o fazer artístico.

Pudovkin, ao teorizar sobre o material plástico no cinema, alerta que o “o argumentista sempre deve ter presente o fato de cada frase que escreve deve aparecer plasticamente na tela em alguma forma visível. Por conseguinte, o que é importante não são as palavras que escreve, mas imagens plásticas externamente expressas que naquelas palavras descreve” (p. 115), asseverando que tais imagens plásticas devem, antes de tudo, ser *claras e expressivas*. Portanto, ao elaborar qualquer cena, deve-se cuidadosamente examinar e selecionar cada imagem visual, pois “para cada conceito, cada ideia, pode haver dezenas e centenas de meios de expressão plástica” (p. 115).

Assim, o cineasta russo referenda a ideia de uma arte que tem como princípio o desvelamento do que é dito e, principalmente, o do que não é dito verbalmente e reponta a questão que a cor só consegue atingir sua autonomia e função, no momento que é utilizada como expressão de um dizer próprio, intrinsecamente relacionado com outros códigos cinematográficos, para firmar um dizer do todo.

Michelangelo Antonioni (1976), em entrevista a Jean-Luc Godard, ao fazer referência sobre o uso da cor em *O deserto vermelho (O dilema de uma vida)*, seu primeiro filme colorido, declara que

O filme nasceu a cores, mas sempre pensei primeiro no que dizer, como é natural, e que ajudava a exprimir através da cor. Nunca pensei: vou pôr um azul perto de um castanho. Tingi a erva que cerca a barraca na margem da lagoa para reforçar o sentido da desolação da morte. (Antonioni, In: Bazin et al., 1976, p. 386).

Tal como Antonioni, Alberto Cavalcanti (1976), cineasta brasileiro, já nos primórdios do uso da cor do cinema, chama atenção que o ritmo e caráter emocional de um filme “dependem, em grande parte, da harmonia da cor” (p. 181), o que Henri Agel (1972) define como sendo uma orientação estética² – isto é, o uso da cor na busca de uma funcionalidade, especificamente, cinematográfica – e que tem sido alvo de vários estudos em que diversos autores³ reconhecem a dificuldade de firmar um estudo-padrão para o uso da cor no cinema, porém circunstanciam seus estudos

2 Para Henry Agel “las películas que en el curso de estos últimos veinticinco años han sabido encontrar un estilo cromático merecen un estudio profundo de este aspecto”. (Agel & Agel, 1965), p. 49.

3 Pode-se citar, entre eles, Henri Angel, *O cinema* (1972); Ralph Stephenson e J. R. Debrix (1969), *O cinema como arte*; Renato May (1967), *A aventura do cinema*, etc.

na busca de um papel, ora ornamental ora expressivo, do código cromático dentro de uma obra cinematográfica.

Henri Agel (1972) sustenta-se em afirmação de Eisenstein para confirmar que o realizador é que estabelece a relação dinâmica que as cores desempenham em um filme. Essa relação não deixa de ser “arbitrária”, pois ela impõe uma relatividade de significados que podem extrapolar o senso comum.

Em suas *Memórias imorais*, Eisenstein amorosamente declara: “Cor. Pura. Brilhante. Sonora. Ressonante. Quando foi que me apaixonei por ela? E onde?” (p. 327), para em seguida fazer uma analogia entre o uso do som e da cor no cinema:

Não me sinto atraído por uma pesquisa que almeja, como ponto de partida, a perfeição de reproduzir um soprano, que inicialmente não se distingue de modo algum, no cinema falado, de um tenor rouco. Considero que, antes do início de uma verdadeira pesquisa, deve haver a garantia de que uma gravação nítida de um piano e do insuperável som de um violino é tecnicamente possível, a partir da projeção do filme na tela. Somente nesse momento pode iniciar-se a verdadeira pesquisa no campo do contraponto sonoro-visual. Sem isso, nada mais pode ser realizado, em se tratando da estética da cinematografia audiovisual. É o mesmo com a cor (p. 333-334).

Para ilustrar a concepção eisensteiniana, Henri Agel (1972) mais uma vez recorre ao diretor russo que exemplifica o seu estudo com o uso da cor preta, no filme *A linha geral*, a expressar um sentimento reacionário e criminoso, e o branco, em *Alexandre Nevsky*, subvertendo-se como cor representativa da felicidade, também associado ao tema da crueldade, da morte. Que permite estabelecer um paralelo com o episódio *A nevasca*, de *Sonhos* do diretor japonês Akira Kurosawa, quando ele faz uso do branco subvertendo a paz, para se transportar em símbolo da terminalidade. A morte, esbranquiçada em um terrível e hipnotizador balé, vem acalantar a personagem que, em torpor, distanciada do acampamento devido ao temporal, é enredada a se entregar numa espécie de encantamento, quase se deixando levar por uma aconchegante e mortal entrega.

Daí em diante, Henri Agel (1972) classifica os filmes a partir das cores: documentários, dramas, comédias, etc. Mesmo ele ressaltando o perigo das categorias, termina por simplificar a questão de que as cores, em um filme, buscam uma equivalência que dificilmente se sustenta, pois se a catalogação de um filme a partir do gênero já é um tanto questionável, mais ainda é quando se busca uma relação com o uso do código cromático.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, por exemplo, a cor verde pode se adequar ao sentido de liberdade, de possibilidade de existir, como no filme de Walter Lima Jr., *A ostra e o vento*, como também a aridez embrutecedora da violência em *Não matará*, de Krzysztof Kieslowski, e, até mesmo, a inebriante fumaça fantasmagórica e erotizante de *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola, ou a derrocada final que é lembrada no delírio embriagante de Guimarães, atolado entre as chaminés das fábricas, em *Lua Cheia*, de Alain Fresnot, enquanto que, em *O menino de cabelos verde* de Joseph Losey, resulta símbolo da paz, e em *Além da linha vermelha*, de Terrence Malick, a devastação da guerra.

Quando o cineasta polonês Krzysztof Kieslowski, em *Não matará*, utiliza a cor verde para “descolorar” todo o filme, ele confere uma tensão à narrativa, explicitando um mundo impulsionado pela perversidade e, por consequência, antecipa, numa linguagem crua, realista e cruel, a tragédia da maldade entre os seres humanos.

Os caminhos estabelecidos por Angelo Moscardiello (1985) não deixam de ser um tanto restritivos, pois, ao seccionar a função da cor em uma bipolaridade, falta-lhe adentrar exatamente a relação que as funções determinam. Há de se perceber que ao utilizar a cor na sua função *psicológica*, de alguma forma, o diretor já está firmando uma leitura *crítica* do todo de sua obra cinematográfica.

Portanto, se em grande parte da cinematografia mundial há um referendo à indústria em detrimento da arte, quando o uso do código cromático é sedimentado apenas numa visão fincada no *belo*, isto é, maquiado por um olhar que se assenta num padrão que se repete indistintamente, mesmo assim, e por isso mesmo, fica evidente que ele estabelece um juízo de valor para aquilo que quer mostrar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. & EISLER, Hanns. **El cine y la musica**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2ª ed., 1981.
- AGEL, Henri. **O cinema**. Porto: Livraria Civilização Editora, 1972.
- ARTAUD, Antonin. **El cine**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

- AVELLAR, José Carlos. **O cinema dilacerado**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.
- BRASIL, Assis. **Cinema e literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- GUBERN, Román. **Cinema contemporâneo**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.
- MOSCARIELLO, Angelo. **Como ver um filme**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1985.
- PUDOVKIN, V. I. **Argumento e montagem no cinema**. São Paulo: Agência Editora Íris. s/d.



**SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO:
A LITERATURA INFANTIL PARA MAIORES DE
DEZOITO ANOS**

MARIA TEREZA BOM-FIM PEREIRA

SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO: A LITERATURA INFANTIL PARA MAIORES DE DEZOITO ANOS

Maria Tereza Bom-Fim Pereira

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora Associado I, na Universidade Federal do Maranhão, curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, Imperatriz/MA.

RESUMO:

O *corpus* desta proposição pós-doutoral são os pareceres dos leitores-votantes (LV) acerca das obras premiadas nas categorias: Criança; Poesia; Livro-de-imagem; Melhor Projeto Editorial; Escritor(a) Revelação e Ilustrador(a) Revelação no prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) 2016. O esforço empreendido será no sentido de verificar quais engendramentos discursivos, acerca da criança, podem ser decifrados no material linguístico selecionado. À luz do que Foucault chama de “a ordem do discurso”, “acontecimento discursivo” e “enunciado” lançarei um olhar analítico sobre os pareceres produzidos pelos LV. Busco respostas para as seguintes questões: O que esses discursos me permite compreender sobre a criança e sua relação com o objeto-livro? O que eles expressam e o que pode contribuir para o trabalho de promotores/mediadores de leitura? É nessa perspectiva que pretendo analisar tais discursos, visto que eles são considerados acontecimentos discursivos por compreender que “todo enunciado tem uma materialidade e é um acontecimento”.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Literatura infantil. Leitor.

INTRODUÇÃO:

Falar de leitura e literatura para crianças e jovens, especialmente no âmbito desta investigação, remete-me ao trabalho da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ¹, visto que neste estágio pós-doutoral desejo concentrar-me na busca de resposta para uma questão-motriz: Nos pareceres dos leitores votantes², o que configura a voz, a marca discursiva da criança na relação com o

1 FNLIJ é a seção brasileira do International Board on Book for Young People – IBBY. Existe desde 1968, com sede no Rio de Janeiro. Tem como principal compromisso divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens e, em particular, os livros de literatura e informativos. Concede anualmente, há 42 anos, o Prêmio FNLIJ, nas categorias: Criança; Jovem; Imagem; Tradução/adaptação criança; Tradução/adaptação jovem; Tradução/adaptação informativo; Tradução/adaptação conto; Informativo; Poesia; Livro Brinquedo; Teatro; Teórico; Reconto; Literatura em Língua Portuguesa. Além destas, há os prêmios para: Escritor Revelação; Ilustrador Revelação; Melhor Projeto Editorial; Melhor Ilustração (Mais informações: www.fnlij.org.br).

2 Usarei ao longo do texto as iniciais LV fazendo referência ao Leitor-Votante.

objeto livro? Ou seja, há uma valorização do seu ponto de vista? Outras questões se desdobram: Quais elementos e/ou critérios são necessários para que um leitor proficiente alcance os múltiplos significados e sentidos de uma obra literária para criança? Quais aspectos nas obras premiadas são mais evidenciados, especialmente os pertencentes às categorias: livro-de-imagem, poesia e criança? Qual é a dimensão de leitura na concepção dos LV?

Tais questionamentos surgem de vivências e observações de que diversos livros para criança trazem referências implícitas a dados culturais do mundo adulto, o que exige um leitor de olhar plural. E ainda, por saber que um dos grandes desafios do trabalho educativo é compreender as re(l)ações vividas pelo leitor num contexto real e interativo, podendo as leituras e impressões de cada leitor virem carregadas de questionamentos e reflexões, fazendo da leitura um espaço discursivo privilegiado de constituição do sujeito-leitor.

E, de modo amplo, nesta proposição, o objetivo é compreender aspectos discursivos que delineiam a presença da criança na literatura infantil brasileira, especialmente, no conjunto de obras premiadas pela FNLIJ em 2016. E, especificamente, intenciono analisar o discurso de leitores votantes por meio dos pareceres/justificativas de votos. Neste ponto cabe uma explicitação: trata-se de um trabalho voluntário³ realizado por um grupo de vinte e três especialistas em literatura infanto juvenil, que residem em diversas cidades do Brasil e recebem em seus domicílios, em média, oitocentos títulos enviados por editoras brasileiras.

Em linhas gerais, o percurso de avaliação de tais obras ocorre da seguinte maneira: A primeira etapa compreende momentos de leitura e de pré-seleção dos livros e ao final desta etapa são escolhidos os livros *Altamente Recomendáveis*. A segunda etapa é a que define o prêmio FNLIJ em cada categoria. O leitor-votante tem de ler todos os livros *Altamente Recomendáveis* e escolher três em cada uma das vinte categorias e como justificativa para o voto, ele deve elaborar um parecer sobre a obra. Tais justificativas devem analisar o objeto-livro em sua totalidade, isto é, tecer considerações sobre o texto, a ilustração e o projeto gráfico. Portanto, a originalidade do texto e da ilustração, o uso artístico e competente da língua e do

3 Desde 2004 participo desse grupo, como leitora votante, e destaco o seguinte: neste ano, optei por fazer uma pausa nos trabalhos de avaliação, a fim de exercer um nível de isenção e/ou distanciamento necessário(s) ao exercício de investigação.

traço, a qualidade das traduções, considerando o conceito de objeto-livro, que inclui o projeto editorial e gráfico, são os critérios para avaliação do livro, de acordo com o Regulamento do Prêmio. A seguir temos a relação dos títulos e suas respectivas categorias selecionadas para compor este estudo:

Prêmio FNLIJ 2016 - Produção 2015⁴

Categoria	Título	Escritor (a)	Ilustrador (a)	Editora
Criança Hors-Concours	<i>Inês</i>	Roger Mello	Mariana Massarani	Companhia das Letrinhas
Criança	<i>Lá e aqui</i>	Carolina Moreyra		Pequena Zahar
Imagem - Hors-Concours	<i>Haicais visuais</i>	-----	Nelson Cruz	Positivo
Imagem	<i>Jornada</i>	-----	Aaron Becker	Record
Poesia	<i>Caderno veloz: de anotações, poemas e desenhos</i>	Ricardo Azevedo	Ricardo Azevedo	Melhoramentos
Poesia	<i>Eu sou do tipo que costura versos com a linha do Equador</i>	Múcio Góes. Organização Leo Cunha	-----	Positivo
Escritora Revelação	<i>Malala, a menina que queria ir para a escola</i>	Adriana Carranca	Bruna de Assis Brasil	Companhia das Letrinhas
Ilustrador Revelação	<i>Cavalos da chuva</i>	Cadão Volpato	Felipe Guga	Cosac Naify
Melhor Ilustração	<i>Haicais visuais</i>	-----	Nelson Cruz	Positivo
Melhor Projeto Editorial	<i>Inês</i>	Roger Mello	Mariana Massarani	Companhia das Letrinhas

DESENVOLVIMENTO (PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA):

Quando penso em pesquisa social, compreendo que a provisoriade, o dinamismo e a especificidade são suas características fundamentais, ou seja, o objeto das Ciências Sociais é histórico e essencialmente qualitativo, tendo em vista

4 É importante salientar que esta tabela e o material linguístico, que são as Justificativas dos Votantes (*corpus desta investigação*) foram extraídos do site: www.fnlij.org.br e estão disponíveis.

que a realidade social reflete a dinâmica da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transcendentos. Sendo assim, pesquisar significa adotar uma atitude teórica de constante busca, inserir-se em um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

Neste contexto investigativo diversos aspectos podem emergir e alcançar um grau de importância que mereçam ser mencionados, e/ou fornecer subsídios para enriquecer o trabalho, apontar outros caminhos, apurar o rigor teórico-metodológico etc. Enfim, ampliar o raio dessa reflexão. A começar pela noção de leitura. Leitura, aqui, tomada como uma “questão” de natureza, de condições, de trabalho, de produção de sentidos. Em *Discurso e Leitura*, Orlandi afirma que, ao assumirmos a leitura numa perspectiva discursiva, alguns fatos se impõem:

- o de se pensar a produção da leitura e a possibilidade de ela ser trabalhada;
- o de que tanto a leitura como a escrita fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura e, encerrando esse item, a autora enfatiza que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (Orlandi, 2012).

E quando pensamos na leitura “dita” literária feita na escola, compreendemos o quanto ainda temos de avançar no sentido do que encaramos como sendo leitura. Bartolomeu Campos de Queirós, profundo conhecedor da realidade educacional brasileira, quando fala da relação literatura e escola reconhece os desvios e distorções: “*vai servir para a criança aprender isso ou aquilo, dominar o conteúdo, disciplinar-se etc.*” Para o autor, a literatura abre portas, mas a paisagem mora no coração do leitor e é construída a partir da liberdade. Porém,

o que a escola pretende é menor do que a arte possibilita. A escola empobrece a literatura quando interrompe o voo permitido por ela, em detrimento da formalização. A escola fala em liberdade mas pratica a contenção. A escola outorga a liberdade e arte é liberdade” (LIMA, 1998 *apud* PELLEGRINI, 2005).

O mundo é organizado sob a forma humana e, sendo assim, as ideias, as emoções e, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social. Não podemos nos esquecer de que a nossa relação com o mundo deve

ser compreendida como um conjunto de significados, e, também, como espaço de atividades, e se insere no tempo. Uma relação com o saber, com a apropriação do mundo e a construção de si mesmo. É a nossa inscrição em uma rede de relações com os outros. Isto exige tempo e não termina, pois,

Esse tempo é o da história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões: o presente, o passado, o futuro (CHARLOT, 2000, p. 79).

E, o que é o discurso? Tomo o conceito de Discurso de Michel Foucault que é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva;” tal conjunto é limitado a um certo número de enunciados, além de ser histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo” (FOUCAULT, 2009, p. 132-133). E no que diz respeito à teoria do discurso, ela pode ser constituída dos seguintes aspectos:

- O discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;
- Os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;
- O discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;
- O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente);
- A produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico (GREGOLIN, 2007, p. 11 e 14).

Para Foucault, prática discursiva é um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em cada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as

condições de exercício da função enunciativa”. E, “não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem como atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (2009, p. 133).

E, nesse itinerário mais uma pergunta: do que trata a literatura? Ricardo Azevedo responde: A literatura deve tratar de assuntos sobre os quais ninguém pode ensinar, só compartilhar: as emoções, os medos, as paixões, as alegrias, o cômico, os sonhos, as injustiças, a passagem inexorável do tempo, a dupla existência da verdade, as utopias, o sublime, o paradoxal, a busca do autoconhecimento, coisas banais ou que fazem parte do dia-a-dia das pessoas. Sendo assim, a literatura é um modo de compreender a vida e o mundo podendo transformar a nossa maneira de pensar e agir.

Compreendo que o livro literário se presta à experimentação e à inovação, tanto em termos de conteúdo como de suporte expressivo: de um lado, ele promove proposições criativas, originais e até inusitadas, que levam em consideração diferentes técnicas de ilustração e emprego diversificado de tipologias. E ainda, seus recursos imagéticos permitem a criação de narrativas não lineares, abertas, plurais.

Confiante de que trabalhar com a análise do discurso (AD) permite ao pesquisador observar materialidades enunciativas distintas nas palavras e imagens contidas nos livros literários, será por meio de leitura analítica do material linguístico colhido que buscarei elementos que constituam uma formação discursiva acerca da criança e sua relação com o livro literário. Pois, tratar dos discursos e das relações de poder nas mínimas práticas cotidianas e institucionais, seguindo o que Foucault nos ensina, significa fazer história, isto é, história de nosso presente entrelaçada ao passado. E isto se faz quando lançamos um olhar crítico a todas as formas de sujeição do homem. Para tanto, o que se deve fazer é estudar as relações de poder, compreendendo que o poder sempre existe em ato, e jamais se exerce de um lado só: em ambos os lados há agentes, e sempre há espaço para respostas, revoltas, reações, efeitos, já que o poder só se exerce sobre homens livres (FOUCAULT, 1990, p. 91).

Como delineamentos metodológicos nesta proposição de trabalho, adotarei

os seguintes:

- Levantamento bibliográfico – constituído, fundamentalmente, de livros – artigos, teses etc), que envolvem discussões sobre leitura; literatura infantil; formação leitora; Análise do Discurso de linha francesa, que tem como precursor Michel Foucault (teóricos, pressupostos básicos) e temas pertinentes;
- Estudo de publicações (livros, artigos, entrevistas etc., em impressos, como o *Notícias*⁵ e publicações diversas no site da FNLIJ);
- Análise da materialidade linguística, o que significa buscar nos enunciados, o discurso sobre a criança é perceptível.

Tomando os livros-de-imagem como exemplo de um significativo avanço, Hunt afirma que tais livros □na segunda metade do século XX se tornaram sede de alguns dos trabalhos mais complexos, experimentais, polifônicos e multirreferenciais do universo textual□ (HUNT, 2010, p. 288).

EM VEZ DE CONCLUSÕES, PROJEÇÕES:

Confio que, ao final deste trabalho, possamos compreender a complexidade dos discursos sobre o livro produzido para criança. O desejo é ir além, saber o que é *dizível* e *vivível*, tomando a leitura como ação que nos convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault** – Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense

5 O *Notícias* é um importante impresso da FNLIJ no qual circulam os eventos que tratam da literatura para crianças e jovens. Divulga diversas iniciativas de trabalhos sociais com a promoção da leitura literária; as doações de livros; projetos de formação de leitores e textos que tratam de comemorações alusivas ao dia do livro, da leitura etc., considerado, portanto, um rico material de consulta.

Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. In Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, Vol. 4, nº 11-25, nov. 2007.

_____. **Foucault e Pêcheux - na análise do discurso diálogos & duelos**. 2. Ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

PELLEGRINI, Stella de Moraes. **Caminhos e Encruzilhadas – Os percursos poético e político de Bartolomeu Campos de Queirós - da formação do leitor à formação de leitores**. Belo Horizonte: RHJ, 2005.



**TOPÔNIMOS, NOMES DE ESCOLA E
MEMÓRIA: O LÉXICO COMO REPERTÓRIO
DO CONHECIMENTO CULTURAL**

CARLA BASTIANI
WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

TOPÔNIMOS, NOMES DE ESCOLA E MEMÓRIA: O LÉXICO COMO REPERTÓRIO DO CONHECIMENTO CULTURAL

Me. Carla BASTIANI (UFT)¹
Dr. Witembergue Gomes ZAPAROLI (UFMA)²

RESUMO

O objetivo deste artigo é tecer considerações a respeito do topônimo como um meio de registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social ao levar em consideração o fato de que, subjacente a ele, estão vestígios da identidade e da história desse grupo. Desse modo, ao resgatar a memória dos topônimos que denominam as escolas de uma comunidade, é possível reconstruir parte da sua história, bem como recuperar e trazer à tona informações relacionadas à constituição do patrimônio cultural dessa comunidade que se encontram subjacentes a esses nomes. Nesse sentido, primeiramente, são discutidos os aspectos gerais que envolvem o processo de nomeação de lugares na vertente toponímica; em seguida, são abordadas questões relativas ao signo toponímico e à sua motivação inerente e, finalmente, o topônimo é examinado como meio de preservação da memória do grupo.

Palavras-chave: Topônimos. Nomes de escola. Memória. Patrimônio cultural.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto manifestação concreta da linguagem, é por meio da língua que os indivíduos constroem as suas relações nos diversos ambientes em que interagem no interior de uma sociedade. É a língua o instrumento que viabiliza essa interação, bem como a expressão de ideias, sentimentos e intenções. Nessa perspectiva, a

1 Autora: Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestra em Ensino de Língua e Literatura (UFT). E-mail: carlabastiani@gmail.com.

2 Coautor: Doutor em Letras. Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Curso de Pedagogia, campus Imperatriz.

língua pode ser entendida como um fato social e, a partir dessa compreensão, analisada a partir de sua relação com a estrutura de uma sociedade.

Sapir (1969, p, 20) já dizia que a língua é “um guia para a realidade social”, evidenciando a necessidade de pensar a língua em sua relação imanente com a sociedade e com a cultura, isto é, considerando-a como parte da realidade sociocultural de uma comunidade, e vendo no léxico a projeção do universo de significados e experiências inerentes ao contexto de mundo de uma comunidade de falantes.

A visão de mundo que cada sociedade tem de seu contexto circundante é única, e essa visão particularizada faz com que essa comunidade use a língua de maneira singular para expressar a realidade observada, sendo o léxico, portanto, produto social portador de uma carga cultural significativa. Ao perceber a realidade ao seu próprio modo, a comunidade também nomeia sob um ponto de vista característico os elementos que fazem parte do seu espaço – sejam eles lugares, pessoas, animais ou objetos, de modo que os nomes se constituem como elementos nos quais subjazem a imagem do mundo e o *modus vivendi* dessa comunidade.

A Toponímia é a disciplina científica voltada ao estudo dos nomes de lugares, os topônimos, a qual busca resgatar as motivações desses nomes. Esse trabalho de resgate pode possibilitar que se desvende algo da expressão psicossocial e cultural de um grupo de falantes em um determinado recorte temporal devido ao caráter conservador que o topônimo carrega em si.

Ao tratar das denominações dos lugares que fazem parte de uma comunidade, percebe-se que eles raramente são escolhidos de modo aleatório, especialmente quando se trata dos nomes que batizam lugares de reconhecida representatividade social, como ocorre com as escolas, importantes espaços de socialização das sociedades modernas, por se constituírem como lugares de trocas por excelência: de conhecimentos, de valores e de vivências.

A escola é um lugar particularizado pelo nome que lhe foi dado. Isso faz com que haja entre o nome do lugar e o significado que o lugar representa para a comunidade um elo essencial para que a identidade do grupo seja cristalizada. Desse modo, conhecer a motivação dos nomes das escolas de uma comunidade pode revelar aspectos sobre a história e a cultura dessa comunidade, bem como servir como referência para o conhecimento dos valores que integram a cosmovisão desse corpo social.

2 ASPECTOS RELATIVOS À NOMEAÇÃO NA VERTENTE TOPONÍMICA

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social. É por meio da linguagem que o homem se comunica, organiza e estrutura seu pensamento, expressa e defende seus pontos de vista, produz conhecimento. A linguagem permite ao homem transformar o mundo em um todo ordenado e significativo. De acordo com Duarte Júnior (1988, p.18), “toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação”. Em outras palavras, a linguagem permite ao homem nomear a realidade que o cerca. Para Biderman (1998, p. 11),

[...] a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas (BIDERMAN, 1998, p.11).

Quando se trata da relação entre linguagem e realidade, a nomeação é um ponto central. Enquanto uma função da linguagem, a nomeação desempenha um papel de fundamental importância, posto que é por meio dos nomes que o homem imprime sentido à sua vida. É pelo significado dos nomes que ele percebe a sua realidade. Em Crátilo, Sócrates afirma que “o nome, por conseguinte, é instrumento para informar a respeito das coisas e para separá-las, tal como a lançadeira separa os fios da tela” (Platão, 1973, p. 126). Sob esse ponto de vista, ao nomear, atribui-se um sentido particularizante àquilo que se nomeia.

Nesse sentido, a função da linguagem não se limita a catalogar o mundo ou mesmo a inventariar as coisas. Ela é um meio de ordenar a vida do homem em um contexto espaço-temporal por conferir sentido às coisas.

É de aceitação geral que, sendo um produto social, encontra-se na língua o repertório cultural de uma comunidade. Dal Pizzol (2014, p.17) afirma que “o conjunto de palavras de uma língua representa o universo de significados experienciados pelos indivíduos de uma mesma comunidade de fala”. A afirmação dessa

autora vai ao encontro da constatação de Sapir (1969), que considera o léxico como o acervo vocabular dos falantes de uma comunidade.

O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí interferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado (SAPIR, 1969, p. 45).

A partir das considerações acima, o léxico pode ser entendido como o universo de palavras que as pessoas de um determinado grupo social têm à sua disposição para se expressar, isto é, o patrimônio vocabular da comunidade que representa as experiências culturais acumuladas pelo grupo ao longo do tempo.

Sendo a palavra a unidade básica do léxico de uma língua, ela pode ser estudada sob diferentes enfoques pelas ciências subordinadas à Linguística que fazem do léxico seu objeto de investigação: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. A primeira, a Lexicologia, estuda de modo científico a unidade lexical, isto é, os aspectos formais e significativos da palavra; a segunda, a Lexicografia, é a ciência que estuda a formulação e o registro do acervo lexical de um idioma em dicionários; a terceira, Terminologia, tem como objeto de estudo o termo, em outras palavras, a palavra concernente a uma área de estudo específica do conhecimento humano.

Partindo das definições acima, este estudo está inserido na área de estudo da Lexicologia, tendo em vista que, considerando a dimensão social da língua, uma das preocupações da Lexicologia é analisar as relações do léxico com o contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade, buscando examinar a palavra como testemunho de uma época. Percebe-se que o estudo da língua envolve a relação do homem com a sociedade. Sobre essa relação, Biderman (2001, p. 9) diz que: “à medida que o léxico recorta a realidade do mundo, define também fatos da cultura”.

A partir da afirmação acima, cumpre mencionar que, por meio do estudo do patrimônio lexical de uma língua, é possível apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que o utiliza, posto que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo.

Integrando-se à Lexicologia, a Onomástica possui como objeto de estudo o processo denominativo, ou seja, o estudo dos nomes próprios. Ela possui duas áreas

de estudo: Toponímia (do grego τόπος, lugar e ὄνομα, nome) e Antroponímia (do grego ἄνθρωπος, homem, e ὄνομα nome). Pela própria etimologia, evidencia-se que à primeira disciplina cabe o estudo dos nomes próprios de lugares e designativos geográficos e, à segunda, o estudo dos nomes próprios de pessoa.

Dal Pizzol (2014) salienta que, apesar dessas duas disciplinas se constituírem em campos semânticos distintos, elas são complementares, tendo em vista que ambas encontram no *onoma* uma área de intersecção. Especificamente, o *onoma* em função onomástica, ou seja, revestido pelo caráter denominativo, o qual poderá ser referenciado como um topônimo ou como um antropônimo, dependendo do enfoque da pesquisa.

Neste estudo, o que se discute é atinente ao estudo do nome de lugar, logo, as considerações feitas relacionam-se apenas aos topônimos. Dick (1990) os definiu como:

Verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica (DICK, 1990, p.22).

Percebe-se, dessa forma, que o léxico toponímico, como expressão linguístico-social, encontra-se enraizado à história, à tradição e aos costumes de um povo, de modo que o topônimo se apresenta como um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador perante ao meio.

Assim, por meio do estudo toponímico, é possível levantar informações sobre o caráter sociocultural e geográfico de uma região, bem episódios históricos que foram importantes para a comunidade, podendo a Toponímia ser utilizada como meio de conhecimento da história de um determinado grupo, bem como da maneira pela qual esse grupo representa seus valores. Para Filgueiras (2011, p.33):

Constituindo-se em disciplina que caminha ao lado da história e da geografia, a Toponímia possibilita, com os seus dados, conhecer a relação entre o ser humano e o espaço onde ele vive ou viveu, por meio da análise da motivação do denominador, em sua atitude espontânea ou não de

Evidencia-se, assim, que o topônimo não é algo estranho à conjuntura sociopolítica e cultural da comunidade. Ao contrário, pode ser considerado um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, já que ao nome se incorporam vestígios da identidade e da história desse grupo e, “ao eleger o nome de um lugar, o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando a denominação a aspectos da realidade da comunidade e agregando a ele motivação, convenção e identificação” (DAL PIZZOL, 2014, p.17).

3 O SIGNO TOPONÍMICO E A QUESTÃO DA MOTIVAÇÃO

Desde os mais remotos tempos, a relação semântica entre nomes e objetos é tema de profundas reflexões. O homem, ao nomear a realidade que o cerca, utiliza palavras, isto é, signos linguísticos. Em sua obra póstuma, *Cours de linguistique générale*, cuja primeira publicação foi em 1916, Saussure define o signo linguístico como a união do sentido e da imagem acústica. Uma entidade psíquica de duas faces composta por um significado e por um significante (SAUSSURE, 1916, p. 80).

Bem antes de Saussure desenvolver sua concepção a respeito da bipartição do signo linguístico, filósofos gregos do século II a. C já se envolviam em longos debates que buscavam chegar à conclusão se os nomes atribuídos às coisas eram mera convenção ou as imitavam de alguma forma. A questão que orientava e perpassava as discussões a respeito da linguagem era se a língua era regida pela natureza ou pela convenção.

Na esteira da discussão grega sobre naturalismo e convencionalismo, surge o Crátilo, diálogo sobre a justeza dos nomes, escrito por Platão no século V, no qual o questionamento a respeito da origem do nome é debatido pelas personagens Hermógenes e Crátilo em um diálogo guiado por Sócrates. Enquanto Hermógenes defende que nome é o resultado de uma convenção, Crátilo argumenta a favor da relação natural entre o significado da palavra e a sua forma. Das falas das duas personagens que debatem, emerge o interesse filosófico grego pela linguagem, e reflete-se a clássica controvérsia existente entre aqueles que assumiam a posição de

naturalistas e aqueles que assumiam a posição de convencionalistas. O contraponto entre essas duas posições a respeito origem dos nomes é posto em evidência nessa obra.

O fato é que a discussão sobre arbitrariedade e motivação dos signos linguísticos, relação entre as palavras e significados, prolongou-se por séculos. É válido mencionar que, a respeito do convencionalismo e da motivação, Ullmann (1964) refere-se a palavras “opacas”, aquelas que não apresentam relação entre som e sentido, e a palavras “transparentes”, aquelas em que se percebe certo grau de motivação, ou seja, uma relação entre o nome (significante) e o sentido (conceito). Ponderando sobre essa questão, esse autor afirma que:

[...] é ocioso perguntar se a língua é convencional ou motivada: todos os idiomas contêm certas palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e transparentes (ULLMANN, 1964, p. 169).

Direcionando essa discussão especificamente para o que diz respeito ao signo toponímico, deve-se mencionar que este se difere dos demais signos no que tange a sua motivação. De acordo com Dick (1990, p. 38), embora o topônimo seja, em sua estrutura, uma forma de língua da mesma forma que qualquer outro elemento do código em questão, apresenta uma particularidade quanto à função do seu emprego, uma vez que “aquilo era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo”.

Importa mencionar que o signo toponímico é motivado principalmente pelas características físicas do local ou pelas forças sociais da comunidade, isto é, crenças, valores, sentimentos, impressões, entre outros. Ao ato de nomear vinculam-se questões sócio-históricas-culturais e, ao nomear, o denominador estabelece com um o lugar denominado uma relação de identidade segundo o entendimento de Dal Pizzol (2014).

Merece ênfase o fato de que os topônimos estão relacionados tanto a aspectos físicos como antropoculturais, os quais influenciam o denominador na eleição de um nome para um determinado lugar. De certa maneira, o topônimo é como um espelho de um contexto espaço-temporal específico, uma vez que, na maioria das

vezes, é o conjunto das circunstâncias socioculturais que constituem a realidade na qual o denominador se integra, como sujeito participativo de sua dinâmica, que o norteiam no momento do batismo de um lugar (Dick, 1990, p. 50).

Para Dick (1990, p. 39), a motivação toponímica possui um duplo aspecto, o qual transparece em dois momentos: primeiramente, na intencionalidade do denominador, que seleciona o nome movido por várias circunstâncias de ordem objetiva ou subjetiva; em segundo lugar, na origem semântica da nomeação, no significado inerente a ela, que se revela de modo transparente ou opaco, apontando para as mais diversas procedências (Dick, 1990, p.39). Esses dois momentos que envolvem a motivação toponímica, a intencionalidade do denominador e a origem semântica da nomeação, representam perspectivas diacrônicas e sincrônicas no estudo toponímico, e influenciam a formalização das taxionomias dos nomes de lugares.

4 TOPÔNIMOS, NOMES DE ESCOLA E ESTUDO DA MEMÓRIA: O LÉXICO COMO REPERTÓRIO DO CONHECIMENTO CULTURAL

Para que o nome atribuído a uma escola deixe de ser considerado uma simples nomenclatura, é fundamental que se compreenda o contexto que envolveu a nomeação desse lugar. A memória é uma das possíveis formas de desvelar e compreender o contexto que envolve essa nomeação, bem como de evidenciar um pouco da identidade e da história da comunidade que há por trás do nome escolhido. Em outras palavras, por meio da consideração da memória é possível trazer à tona um período do tempo que parecia inerte e esquecido, o qual pode lançar uma luz para a compreensão da escolha do nome no presente.

Sabendo das várias possibilidades de uso conceitual da memória em função da abordagem e do viés pretendido, é necessário esclarecer que, neste artigo, faz-se uso do conceito de memória no sentido de representação de fatos passados significativos para a comunidade e, por isso, dignos de registro. Sobre esse conceito, cumpre explicitar que as informações apresentadas e os argumentos formulados foram apoiados nas ideias de Jardim (1995), Japiassu e Marcondes (2006), Halbwachs (2006), Lowenthal (2006) e Cunha Júnior (2014). De modo específico, esses fatos significativos são aqui traduzidos nos nomes dados as escolas da cidade de Porto Nacional. Assim, o conceito de memória foi empregado em sua relação com a História (ações memoráveis registradas) e com os documentos (meios formais de

registro das ações). Nesse sentido, os principais autores consultados foram Le Goff (2003), Indolfo (2007), Portella (2012), Merlo e Konrad (2015)

De acordo com Merlo e Konrad (2015), atualmente, a história e a memória humana são, em grande parte, registradas por meio de documentos gerados pelas atividades desenvolvidas por uma determinada organização, pessoa ou família. Esses registros, segundo as autoras, são fontes ricas de informação. Neste estudo, a memória a que se faz referência é exatamente a contida nos documentos analisados que integram o *corpus* desta pesquisa, uma vez que, muitas vezes, faz-se necessário levantar informações primárias para uma construção historiográfica, as quais se encontram em suas fontes originais: os documentos.

Torna-se evidente que os documentos fazem parte do patrimônio cultural de uma comunidade, formado por todos os meios de expressão, materiais ou imateriais, e que consistem na memória da sociedade. Para Portella (2012, p. 20), patrimônio cultural pode ser definido como “elo entre o passado e o presente de um grupo ou de uma nação que permite a identificação e a continuidade de sua história”. Sendo um patrimônio cultural, justamente por ser um registro da memória da comunidade, o acesso aos registros contidos nos documentos permitem aos indivíduos rememorar a sua história.

No que se refere especificamente ao resgate da memória da comunidade portuense, por meio do estudo dos topônimos que denominam as escolas dessa comunidade, cumpre ressaltar que, por trazerem em si reflexos de ordem social, o estudo desses nomes permite recuperar um pouco das ideias, da história, da cultura, enfim, da realidade desse grupo social.

Essa análise envolve quatro aspectos relevantes: tempo, história, memória e identidade, que não são excludentes, mas, sim, dialógicos, e conjugam-se para desvelar e possibilitar a compreensão do passado subjacente ao topônimo e, assim, permitir uma compreensão mais ampla do presente.

Primeiramente, é necessário considerar que história e tempo estão imbricados. Tudo o que acontece situa-se em um determinado tempo e em um determinado lugar. O processo denominativo, indiscutivelmente, segue essa lógica. Ele não se dá de forma isolada do contexto, uma vez que o denominador está inserido nele, ele participa da realidade que o circunda, influenciando-a e sendo influenciado por ela, em uma relação de metamorfose mútua e constante. Ao escolher um nome para

um lugar, na maioria das vezes, ele considera a ordem natural ou social que marca a sua vivência.

Como foi dito, a denominação de um lugar não é um processo isolado, e sim, situado em um determinado momento histórico e, ao se abordar a cronologia referente ao ato denominativo, há de se considerar que é a memória que guarda e relembra uma parte dessa história. Nessa linha de pensamento, conforme afirmam Faggion e Misturini (2014, p.147), “o topônimo [...] tem uma intrínseca relação com a memória de um povo, mesmo quando o povo esquece a motivação toponímica, que se tornou opaca através dos tempos, pois uma cultura e/ou uma língua não existem mais”. No que concerne aos nomes das escolas, a memória auxilia na percepção de que esses nomes não são apenas meros identificadores de um lugar, isto é, eles possuem significado latente.

Levando em consideração a citação acima, cumpre enfatizar que, por trazerem em si reflexos vários de um determinado contexto sócio-histórico é que os nomes revestidos de função onomástica podem ser interpretados como o que Dick (1992, p.20) denominou de fóssil linguístico³, que, segundo a própria autora, é uma das características mais marcantes do topônimo.

A razão da escolha dos nomes que denominam as escolas de uma comunidade só pode ser compreendida à luz de um contexto sociocultural, político e econômico, em um movimento que considera o sujeito como historicamente situado. Se a razão que levou o denominador a escolher um determinado nome ao invés de outro é ocultada pela cortina da opacidade com o passar do tempo, é por meio de um movimento de retrocesso histórico que se torna possível desvelar a história desse nome e, assim, compreender a provável motivação daquele que escolheu o nome em questão.

À medida que a sociedade trabalha o contexto social vivendo no presente e, ao mesmo tempo, dialogando com o passado, elabora um enfoque novo que servirá de diferencial e de transformação e terá um novo olhar sobre essa complexidade. Portanto, o presente remete a uma

3 Realmente, os estudiosos da Toponímia assim o parecem definir, em razão da importância de que se reveste como fonte de conhecimento não só da língua falada na região em exame apenas, como também de ocorrências geográficas, históricas e sociais, testemunhadas pelo o povo que a habitou, em caráter definitivo ou temporário (DICK, 1990, p. 20).

nova mentalidade sobre aquele que procura compreender cada vez mais o passado. Saberá então, que o passado está vivo na memória e que não morre. Ao selecionar uma parte do período vivenciado, quando a memória reaviva essa história, sempre haverá um fenômeno atual, que considera um presente que projeta o futuro (CUNHA JÚNIOR, 2011, p.4).

Além de resgatar um pouco da história da comunidade, a memória histórica, nesse movimento de retrocesso ao passado, resgata também a identidade local do grupo. Ao compreender identidade como conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizar a pessoa ou a coisa em questão. Ao se tratar dos nomes atribuídos às escolas da cidade de Porto Nacional, pode-se afirmar que estudo desses nomes permite que se conheça o conjunto dessas características particularizantes no quadro comparativo dessa sociedade com as demais. Lowenthal (2006) afirma que:

Identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais (LOWENTHAL, 2006.p. 204).

Os quatro aspectos abordados - tempo, história, memória e identidade -, possibilitam ir além de meras indagações acerca da escolha de um nome de lugar, permitindo uma compreensão mais profunda não só do lugar por si só, mas também da relação do ato denominativo com a realidade de uma determinada época.

A memória é a principal fonte de conhecimento dessa realidade, uma vez que todo grupo tem um saber cumulativo de si oriundo da memória, que é empregado na linguagem. O tipo de cultura é determinado pelo uso que uma sociedade faz da memória. De acordo com Halbwachs (2006), “a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva”. Segundo esse autor, há um caráter social na memória, de modo que as memórias de um indivíduo nunca existem de forma autônoma em relação à sociedade.

A memória individual está relacionada à lembrança de um acontecimento por um ator que dela participou ou foi ouvinte e que é capaz de relatar o ocorrido ou mesmo reter essa informação. Trata-se da noção de memória enquanto armazena-

mento de informações. Dessa noção, surge a ideia de que para um fato se eternizar e se transformar em memória para um grupo é necessário que haja um testemunho. E é a esse testemunho, de acordo com Halbwachs (2006, p. 29), que recorreremos “para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação”. No caso desta pesquisa, esses testemunhos foram encontrados nos documentos oficiais analisados.

5 CONCLUSÕES

O estudo do patrimônio lexical de uma língua permite apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que utiliza essa língua, uma vez que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo. Valendo-se da palavra, o homem nomeia a sua realidade circundante e nela imprime significados. Através da nomeação, tudo que o cerca é caracterizado, e a sua cultura é perpetuada.

O léxico toponímico é uma manifestação dessa lógica. Como expressão linguístico-social, encontra-se enraizada à história, à tradição e aos costumes de um povo, de modo que o topônimo se apresenta como um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador perante o meio, tendo em vista que ele se constitui como um verdadeiro fóssil linguístico, por ser um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, ao levar em consideração o fato de que, subjacente a ele, estão vestígios da identidade e da história desse grupo.

Sendo assim, resgatar a memória dos topônimos que denominam as escolas de uma comunidade significa reconstruir parte da história dessa comunidade, significa realizar um movimento de aproximação do passado com vistas à ressignificação do presente, significa conhecer os aspectos sociopolíticos e culturais que permearam a época em que se deu a criação dessas escolas, significa recuperar e trazer à tona informações relacionadas à constituição do patrimônio cultural da comunidade que se encontram subjacentes a esses nomes.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Karylleila dos Santos (2010). **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins: Atito**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1998). “Dimensões da palavra”. In: **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo: UNESP, n. 2, pp. 81-118.

_____. (2001) “As ciências do léxico”. In. OLIVEIRA, Ana Maria Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, pp. 13-22.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da (2011). **O Resgate da Memória da Escola Alarico Silveira por meio de Documentos**. In: VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - Pedagogias Alternativas, 2011, São Paulo. VIII Colóquio de Pesquisa Sobre instituições Escolares.

DAL PIZZOL, Elis Viviana (2015). **Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural**. Dissertação de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990). **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado.

_____. **Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de estudos** (1992). São Paulo: Arquivo do Estado, 1992.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco (1988). **Por que Arte-Educação?** Papirus, 5. ed. Campinas.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. (2008). “Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização”. In: **Métis: história e cultura**. v. 1, n. 1. Caxias do Sul: Educus.

FAGGION, Carmen Maria; MISTURINI, Bruno (2014). “Toponímia e memória: nomes e lembranças na cidade”. **Linha D’Água (Online)**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 141-157. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/83370/91674>. Acesso em: 29/01/ 2015.

FILGUEIRAS, Ferreira Zuleide (2011). **A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

HALBWACHS, Maurice (2006). **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro.

INDOLFO, Ana Celeste (2007). **Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da Arquivologia**. **Arquivística**. v. 3, n. 2. Disponível

em:<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005190&dd1=09a59>. Acesso em: 19/ 09/ 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. (2006). **Dicionário Básico de Filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LE GOFF, Jacques (2003). “História”. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, pp. 1-171.

LOWENTHAL, David (2006). **The past is a foreign country**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2006.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos (2015). “Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação”. In: **Informação & Informação**. Londrina. v. 20, n. 1, p. 26 - 42, jan./abr. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/18705/pdf_43. Acesso em: 11/08/ 2015.

PLATÃO (1973). **Os diálogos de Platão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. v. 9: Teeteto / Crátilo. Belém: Editora da UFP, 1973.

PORTELLA, Viviane Portella de (2012). **Difusão virtual do patrimônio documental do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado em Patrimônio Cultural. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas.

SAPIR, Edward (1961). **Linguística como ciência**: Ensaios. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

ULLMANN, Stephen (1964). **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DO TEXTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

MARILENE SOARES DA SILVA
ROSE MARY VIEIRA DOS SANTOS AMOURY

UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DO TEXTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR¹

Marilene Soares da Silva¹; Rose Mary Vieira dos Santos Amoury²

¹Autora: Graduada em Pedagogia. Mestrado em Letras, Literatura e Crítica Literária. Professora do Magistério Superior da UFT.

Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Tocantinópolis. e-mail: marilene@uft.edu.br.

²Co-autora: Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Professora. Coordenadora de Cultura da Escola Girassol de Tempo Integral - XV de Novembro - Tocantinópolis - email: rosemaryamoury60@outlook.com.

RESUMO

O texto em questão busca refletir acerca da visão de Hans Robert Jauss sobre a relação entre obra literária, autor e leitor, com vistas a evidenciar os conceitos *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* por ele elucidados. Tais conceitos norteiam a sua proposta de orientação para a relação entre autor, obra, leitor, para superar a leitura e interpretação, cujo critério e modelo único de leitura, centrado na imanência do texto. Com esses pressupostos, filiamos o nosso entendimento de que um mesmo leitor pode atribuir diferentes sentidos ao texto se tiver a chance de interagir com ele em diferentes momentos de sua experiência leitora. Nessa perspectiva, a leitura não se limita à decifração de signos e sinais escritos, mas constitui um ato de comunicação, posto que se dá por meio de uma ação criativa e construtiva.

PALAVRAS-CHAVE: AUTOR. LEITOR. LEITURA. OBRA LITERÁRIA.

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, foi realizada uma exposição teórica sobre as ideias de Hans Robert Jauss, um dos proponentes da Estética da Recepção, destacando três conceitos de sua autoria: A justificativa centra-se no entendimento da *poiesis*,

1 Grupo de Estudos: Formação do Leitor.

aisthesis e *katharsis*. Esse estudo, tem como objetivo refletir *que* tais conceitos, inscritos nas ideias desse autor, podem ampliar a visão dos formadores de leitores, para além da leitura informativa. Iniciamos destacando que a Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor, pois considera que é ele quem garante a historicidade das obras literárias. Assim sendo, o leitor é o sujeito que afiança o processo literário, vitaliza-o e lhe proporciona continuidade.

Nesse sentido, Jauss (2003) justifica que a meta de sua teoria seria a valorização da ação do leitor, uma vez que este é o responsável pela permanente atualização das obras literárias do passado. Isso se daria a partir de uma relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular.

De modo que na Estética da Recepção, a leitura não se limita à decifração de signos e sinais escritos, mas é um ato de comunicação. Mais do que isso, a leitura é uma ação criativa e construtiva. Ao ler, o receptor conquista o *status* de sujeito: participa da construção histórica da obra, apropriando-se de uma das múltiplas perspectivas possíveis em seu interior.

Diante disso, (SILVA, 2013, p. 20) aborda que a “Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e leitor”. Essa inversão desloca o foco do texto enquanto tal para ressaltar a relevância de uma: “personagem esquecida de quase toda a Teoria Literária – o leitor – uma fonte de energia que contribui para fazer a própria História, uma vez que “é a sua intervenção que faz entrar a obra no horizonte dinâmico da experiência”. (CRUZ, in JAUSS, 2003, p. 9).

Sendo assim, o leitor a partir da Estética da Recepção, adquire lugar de destaque no universo da leitura. Esse enfoque permite alternativas outras acerca da formação do leitor.

REVISÃO DA LITERATURA

Importa realçar que na teoria literária anterior essas perspectivas de lei-

turas da obra eram negligenciadas, uma vez que esta centrava a interpretação na imanência do texto e, assim, em um modelo único de leitura. Preferencialmente ou totalmente, a leitura que era considerada a correta era a do especialista e este era quem desvendava a mensagem e o significado ocultos da obra. Sendo assim, a figura do leitor não era valorizada, evidência que Jauss problematiza e aponta limites que fundamentavam correntes teóricas anteriores, defendendo que:

[...] A escola formalista apenas necessita do leitor como sujeito da percepção, cuja função é a de, seguindo as incitações do texto, discernir a sua forma e descobrir os seus procedimentos. Ela atribui ao leitor a compreensão teórica do filólogo que, conhecendo os procedimentos artísticos, pode refletir sobre eles. Ao inverso, a escola marxista identifica a experiência espontânea do leitor com os interesses científicos do materialismo histórico, que pretende descobrir na obra literária relações entre super-estrutura e infra-estrutura. (JAUSS, 2003, p. 55-56).

Dessa forma, em virtude da tradicional unilateralidade, Jauss (2003, p.35), argumenta que: tanto a teoria marxista como a teoria formalista acabaram por cair numa aporia, cuja solução teria exigido que se colocasse numa nova relação a abordagem histórica e a abordagem estética. Esse contexto histórico favoreceu a mudança de paradigmas no campo literário, trazendo-as para o debate Jauss reconhece que a historicidade da obra de arte não reside apenas na sua função representativa ou expressiva, mas também, necessariamente, no efeito que ela produz, no leitor. Assim sendo, é necessário retirar duas consequências para fundar a História da literatura sobre outras bases:

Se a vida da obra resulta, não da sua existência autônoma, mas sim da interação que se exerce entre ela e a Humanidade [...]. Noutros termos: a literatura e a arte só passam a pertencer a uma ordenação histórica organizada, quando a sucessão das obras não remete apenas para o sujeito produtor, mas também para o sujeito receptor – para a interação ente o autor e o público. (JAUSS, 2003, p. 47).

Para a estética da recepção, todo texto é uma obra em potencial, que se realiza através da ação do leitor e dos efeitos que nele provoca. Wolfgang Iser, ao

propor a Teoria do Efeito Estético (1999) defende que ‘os sentidos² do texto não são fixos, intocados, gerados a partir de elementos do texto, mas sim originados na atuação do leitor. Seu sentido é construído, desconstruído e reconstruído pelo leitor à medida que ele interage com a obra (1999, p.80-84). Assim, pessoas diferentes lerão a obra de maneiras distintas, e um mesmo leitor pode atribuir diferentes sentidos ao texto se tiver a chance de interagir com ele em diferentes momentos de sua experiência como leitor.

Na Estética da Recepção, a ótica sobre o ato de ler é invertida, tendo em vista que a leitura não se limita à decifração de signos e sinais escritos, mas é um ato de comunicação. Mais do que isso, a leitura é uma ação criativa e construtiva. Ao ler, o receptor conquista o *status* de sujeito: participa da construção histórica da obra, apropriando-se de uma das múltiplas perspectivas possíveis em seu interior.

Na compreensão de Jauss (2003), a perspectiva da estética da recepção não permite apenas relacionar recepção passiva e compreensão ativa, ou uma experiência construtora de normas e a nova produção. Se se olhar a História da literatura no horizonte do diálogo entre obra e público, diálogo responsável pela construção de uma continuidade deixará de existir uma oposição entre aspectos históricos e aspectos estéticos, e poderá restabelecer-se a ligação entre as obras do passado e a experiência literária que o historicismo rompeu.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa teoria possibilita o entendimento de que o diálogo obra e público realiza-se no campo da experiência estética que, deste ponto de vista, orienta-se por três conceitos fundantes e, na visão de Jauss(1979), torna a experiência de que se trata emancipadora, na medida em que abarca três funções da ação humana na atividade estética que se relacionam entre si: a *poiesis*, a *aisthesis* a *katharsis*. A *poiesis* (*ação instrumental*) compreende o prazer do leitor ao sentir-se coautor da obra literária; a *aisthesis* (*visão de mundo*), o prazer estético advindo de uma nova

2 ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. V 2. São Paulo: Editora 34, 1999. O autor diferencia sentido e significado. Não são, portanto a mesma coisa [...]. O fato de apreendermos um sentido ainda não assegura que tenhamos um significado. (p.80). Com efeito, o significado de um sentido se revela quando este estabelece uma relação com uma determinada referência.

percepção da realidade, proporcionada pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária e a *katharsis* (*ação comunicativa*), o prazer proveniente da recepção e que ocasiona, tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo. (p. 51.).

A leitura da obra literária, nessa perspectiva, garante essa tríade (*poiesis*, *aisthesis*, *katharsis*) a que vem referindo, haja vista que o leitor pode viajar por meio da proposta contida na obra, quando esta aciona a imaginação do leitor, apresentando-lhe histórias fantásticas, fabulosas e de mistérios.

Nessa perspectiva, o problema da experiência literária suscita interação obra-leitor-prazer estético. Para Teresa Cruz prefaciando Jauss, no livro “A literatura como provocação literária” de (2003), a relação entre obra e leitor consiste em “deslocar o problema da sua produção e representação e reconduzi-lo ao da sua recepção: a leitura – a atividade que efetivamente abre os mundos do texto, transformando-o em experiência” (CRUZ, IN JAUSS, 2003, p. 9). Ousa-se inferir que a leitura constitui experiência a partir do momento em que o leitor apreende o prazer estético. Quando a leitura toca o leitor, constituindo dessa forma, experiência, atingindo-o.

Assim delimitada, a experiência estética compreende prazer e conhecimento. O presente estudo levou-nos a entender que, quando o leitor toma conhecimento de si e do mundo, podemos recorrer a Jauss, uma vez que este salienta ter havido, nesse processo, emancipação. Palavras dele: “por meio do diálogo entre texto e leitor, a criação literária atua sobre um público proporcionando padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, emancipando-o”. (2003, p. 62).

O horizonte interno da obra artística, objeto da atenção dos leitores em formação – docente e estudante, consegue provocar o leitor tanto para o encantamento estético como para as questões e problemas do universo mimetizado, transfigurado ou desnaturalizado artisticamente. Em suma, Jauss concebe a atividade do leitor segundo dois pontos imprescindíveis e pertinentes: o horizonte de expectativas e a emancipação, que seria, justamente, uma nova perspectiva da realidade que ampliaria seu campo de percepção, isto é, haveria a ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

CONCLUSÃO

No entendimento das autoras deste trabalho, o essencial em Jauss, consiste no destaque que confere à interação entre autor, texto, leitor. Isso nos convoca ao exercício da compreensão de que é fundamental transpor o entendimento de que a “implicação estética consiste no fato de que a recepção de uma obra pelos primeiros leitores pode conter já uma avaliação do seu valor estético, por comparação com outras obras lidas” (JAUSS, 2003, p. 58) até porque há leitores dotados de diferentes repertórios de leitura e de visão de mundo: o horizonte do formador de leitor pode ou não aproximar-se do horizonte de seu interlocutor – o estudante.

Nesta sucinta comunicação, tivemos o propósito de advogar uma das abordagens que valoriza o leitor, porque lhe convoca para aproximar-se da obra e com ela interagir entrecruzando horizontes, tendo a leitura como um dos caminhos para o desenvolvimento da sensibilidade estética, além de caminhada rumo à emancipação cognitiva, intelectual e social.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Teresa. Prefácio in: JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

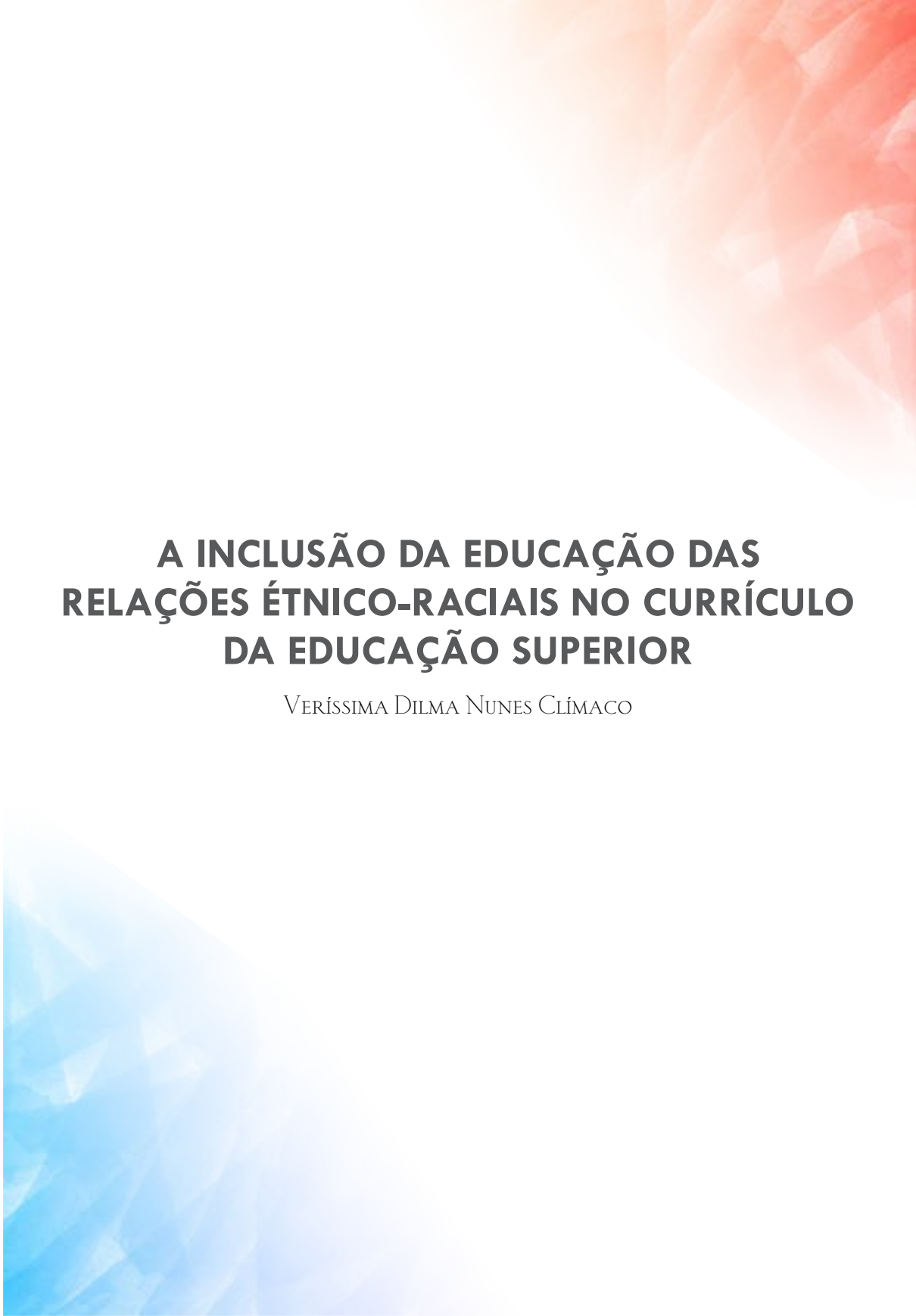
ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. V 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

SILVA, Marilene Soares da. **A viagem do leitor entre a busca e o encontro: o efeito e a recepção em terra sonâmbula**, de Mia Couto. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.



QUARTA PARTE

DIVERSIDADE E CULTURALIDADE



A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

VERÍSSIMA DILMA NUNES CLÍMACO

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CLÍMACO, Veríssima Dilma Nunes (FACIMP DEVRY)¹

RESUMO

A inclusão da Lei nº 10.639/2003 na LDB nº 9.394/1996, manifesta a necessidade de reparar os tratos dispensados à população negra no Brasil no período da colônia, império e república, e também nos dias atuais. Sua inclusão na Educação Básica e Superior está trazendo para as instituições de ensino a obrigatoriedade de reconstruir o olhar direcionado a população negra no Brasil. Neste sentido, este trabalho discute sobre a inclusão da educação das relações étnico-raciais na Educação Superior em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e também o parecer CNE/CP 3/2004 na matriz curricular do curso de Pedagogia. Para tanto, apresenta-se um breve discurso acerca das Leis LDB nº 9.394/1996 e 10.639/2003 na organização curricular da Educação Superior e os entraves para a efetividade dessas leis no curso de Pedagogia a partir da inclusão da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Neste cenário, pondera-se, que a inserção da educação das relações étnico-raciais de forma mais sistematizada no cotidiano da sala de aula provoca reações distintas de aceitação ou aversão, quando se reporta ao processo de exclusão social vivido pelos afrodescendentes no Brasil, deixados à margem da sociedade e a urgência de rever essa realidade social em um país multiétnico.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Superior. Currículo.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no ensino superior, tem sua aplicabilidade reforçada, a partir da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que no seu bojo apresenta orientações didáticas que facilitam as discussões referentes à

1 Faculdade de Imperatriz – FACIMP Devry
Veríssima Dilma Nunes Clímaco, Pedagoga e Mestre em Ambiente e Desenvolvimento
verissimadilma@yahoo.com.br

valorização da diversidade biológica e cultural nas salas de aula.

Discutindo o que se visualiza no cenário educacional das Instituições de Educação Superior na cidade de Imperatriz, no que concerne a aplicabilidade destas diretrizes, percebe-se um processo gradual que caminha a passos lentos e, até o momento são poucos os cursos que alteraram sua matriz curricular para incluir uma disciplina que fomente a discussão de temáticas que dizem respeito aos diferentes, no caso desse estudo os afrodescendentes.

Diante desse contexto, este estudo discute sobre a inclusão da educação das relações étnico-raciais na Educação Superior em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, e também o parecer CNE/CP 3/2004 na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma instituição privada devido a missão singular desse curso na formação de educadores que estarão em sala de aula influenciando na construção da identidade de crianças, jovens e adultos em um movimento muito mais intenso que em outras profissões.

Nessa intenção, buscou-se aporte teórico na leitura dos documentos legalizadores dessas mudanças que reforçam a aplicabilidade das leis objetivando a valorização da diversidade cultural em sala de aula, e observações e registros *in loco* durante as aulas da disciplina, para perceber os posicionamentos e ponderações dos/as estudantes durante o período de 2016.1.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/1996

O sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/1996² - LDB, foi organizado em níveis e modalidades, que favorecem a coordenação do processo de ensino aprendizagem relacionando conteúdo programático e faixa etária. Dentre esses níveis e modalidades de ensino, destaca-se neste estudo a Educação Superior, que no Capítulo IV da LDB acima citada, expõe como um dos seus objetivos no Art. 43 e inciso IV a responsabilidade de “promover a divul-

2 LDB 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (CARNEIRO, 2009, p. 31)

gação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (CARNEIRO, 2009, p. 136)

Assim, a obrigatoriedade legislativa advinda com a Lei nº 10.639/2003³, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em uma realidade sócio cultural impregnada de preconceitos e discriminação para com os afrobrasileiros observada nos espaços sociais e dentre eles as Instituições de Ensino Superior - IES, corrobora para a inserção da valorização da diversidade étnica cultural, especificamente no curso de Pedagogia, *locus* de formadoras de pensamento e capacitação de profissionais para o magistério. A esse respeito Carvalho (2009, p. 114) escreve:

A reflexão sobre a prática educativa a partir da Lei Nº. 10.639/2003 é uma das exigências para um fazer pedagógico alicerçado no desejo de dar voz e vez aos oprimidos afro-brasileiros. Para que através do conhecimento da história pela reflexão possam efetivar possibilidades de valorização das competências e habilidades desta população relegada a uma situação excludente ao longo dos tempos.

Dessa forma, é valiosa a contribuição desta Lei, em face das atitudes de preconceito, discriminação e aversão presentes na sociedade com relação à diversidade cultural, e nesta conjuntura, a Educação Superior é incluída de forma especial a partir da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 no §1º quando diz:

As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2005, p.31).

Diante do exposto, certifica-se a responsabilidade das IES de promover como lhe convier a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada dos/as estudantes, pois:

3 Lei 10.639/2003 – Lei que torna obrigatório a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de ensino

Mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo” (GOMES, 2012, p. 10).

Ação desafiadora especificamente para os professores que estarão junto aos estudantes mediando as discussões, considerando que o processo de formação desses não foi a partir da observância para o reconhecimento e valorização da contribuição legada pelos afrodescendentes na construção histórica, econômica, social e cultural do Brasil.

Dessa maneira, se torna um desafio a aplicabilidade da Lei em estudo tanto por parte do professor, que sente as lacunas a respeito dessa temática em sua formação, como também dos estudantes, que agora cursando a Educação Superior percebem que pouco se discutiu sobre as questões referentes aos afrodescendentes na Educação Básica, e quando acontecia era de uma forma pejorativa e discriminada. Diante dessa situação, intencionou-se neste estudo refletir sobre os entraves que ainda dificultam a descolonização do currículo nas instituições de ensino no Brasil.

ENTRAVES PARA EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 NO CURSO DE PEDAGOGIA

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi criado no intuito de corroborar para a efetividade da lei em estudo, e destacar que tanto os sistemas de ensino, bem como os estabelecimentos e professores devem criar estratégias para desenvolver junto aos estudantes os seguintes princípios: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos e Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004).

A necessidade de ressignificar esses princípios no currículo da educação brasileira, deriva do modelo educacional excludente criado no Brasil desde os pri-

mórdios da colonização, no qual a educação totalmente seletiva aumentava o fosso entre brancos e negros, contribuindo para a segregação racial humana. Basta lembrar o processo de organização da educação brasileira para constatar tão tardia se deu a possibilidade de inserção do negro nos bancos das escolas brasileiras.

Devido essa construção histórica, firmou-se a exclusão social, o preconceito racial⁴, discriminação racial⁵ e racismo⁶ que permeiam o cotidiano dos afrodescendentes de forma opressora, envolvendo-os em uma cultura do silêncio, que os obriga a camuflar seus anseios de liberdade, procurando “seu lugar” nas favelas dos grandes centros urbanos ou nos distantes lugarejos da zona rural do gigantesco território brasileiro.

Assim, elenca-se como um dos mais intensos entraves para o estudo da disciplina em questão, o mito da democracia racial que realça na cultura a ideia de que somos todos iguais e vivemos em um país legalmente democrático amparado por uma Constituição cidadã, ideologia disseminada socialmente desde a publicação da obra Casa Grande e Senzala(1933) de Gilberto Freyre, onde o autor defende a ideia da mobilidade social dos negros africanos após a promulgação da Lei Áurea, todavia ela não aconteceu, a história não abriu espaço para a inclusão e, sim fortaleceu os que já se encontravam incluídos.

Devido essa conjuntura, a construção dos princípios elencados nas diretrizes se tornam fragilizados, os estudantes de hoje são herdeiros de um currículo colonizado e, comungam da ideia de que as oportunidades de estudo e êxito profissional estão distribuídas para todas as pessoas, só não consegue quem não quer, quem não se interessa. Essa resistência devido à ausência do estudo da história do Brasil a partir da história dos negros na Educação Básica fortaleceu esse posicionamento que dificulta o respeito para com os diferentes.

Outro entrave é a formação identitária do professor. Conforme Brasil (2010, p. 125):

A maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especificamente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação

4 Preconceito - Julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro.

5 Discriminação – significa distinguir, diferenciar, discernir.

6 Racismo - É um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.

em meio a este contexto histórico ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os (as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosas”.

Não foi enfatizado de forma significativa na formação dos professores a presença da população negra no Brasil. Figueiredo (2009, p. 91) pondera que “para a geração dos que nasceram depois da segunda Guerra Mundial, a África quase não apareceu na escola. Só existia nos filmes de Tarzan que passavam à tarde na televisão”. Ainda, há que discutir a realidade do imaginário nacional, a respeito da imagem da África como sinônimo de sofrimento, fome e doenças, revelado pelas mídias e que ficou impregnado no subconsciente de muitas pessoas e, por vezes causa aversão a tudo que é oriundo dessa cultura.

Assim, de acordo com Brasil (2004, p. 19), os sistemas de ensino devem capacitar “os professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana”, para evitar os conceitos e ideias, difundidos pela ideologia do branqueamento, e aprendam a buscar informações que lhes possibilitem construir ações respeitadas junto aos estudantes.

Prosseguindo na identificação dos entraves, destaca-se a literatura direcionada para a discussão da educação das relações étnico-raciais na Educação Superior. Enfatizando que, o que se encontra disponível na literatura percorre quase sempre a mesma linha de discussão dos livros utilizados na Educação Básica, cujos conteúdos se reportam à população negra como mão de obra escrava, presente nas lavouras, cozinhas, minas de ouro, sempre na condição servil, ou ainda quando se reporta às revoltas lideradas por negros, datas comemorativas sem fundamentação histórica, lendas e músicas folclóricas. Confirma-se dessa maneira, que as referências bibliográficas disponíveis, reproduzem a visão eurocêntrica, na qual o negro é visto como inferior, aquele que não sabe pensar e, por isso é pensado pelo branco considerado inteligente, gerando nas relações sociais brasileiras desde a colonização do Brasil até os dias atuais, comportamentos culturais que revelam atitudes de preconceito, discriminação e racismo. Na visão de Carvalho (2009, p.102):

Os livros didáticos condensam elementos necessários para assegurar relações de reprodução de saberes conteudistas e sem ligação com fatos verdadeiros, mas omitindo o conhecimento da historicidade que fez destes sujeitos contribuidores na organização da vida social.

Nesta realidade urge a necessidade de material literário que apresente a história dos negros no Brasil a partir de uma perspectiva positiva. Há essa lacuna literária que de certa forma dificulta a docência na Educação Superior quando se busca trabalhar as temáticas referentes aos afrodescendentes.

Também se percebe como entrave o posicionamento de alguns gestores das IES, que ainda não priorizam a inclusão dessa discussão e protocola a alteração curricular, mesmo sabendo que ela será considerada no momento de avaliação das condições de funcionamento da IES, como preconiza o § 1º da Resolução 1/2004:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.31).

A diversidade cultural nas salas de aula, também pode se configurar como um entrave, haja vista ser “um espaço de inflexão de costumes e visões, de ratificação de preconceitos, situação cujas raízes estão ligadas a uma cultura de ignorância e pouco conhecimento, memória e referência” (FIGUEIREDO, 2012, p.5).

Avaliando esta realidade, presume-se que a aplicabilidade desta lei ainda vai enfrentar muitos percalços, pois os conteúdos apresentados nos livros didáticos fizeram parte da construção identitária do professor, que hoje precisa desconstruir essas ideologias, divulgadas no seu vocabulário popular como: “amanhã é segunda-feira, dia de branco”, ou ainda, “até o cabelo é ruim”. Diante dessa cultura que estigmatiza os diferentes pelos seus traços morfológicos e culturais, supervaloriza a cultura eurocêntrica em detrimento das demais culturas “é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje” (BRASIL, 2005, p. 15).

Foi nesse contexto cultural que se formaram os professores que se encontram em sala de aula na atualidade. Por isso, a “obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2005, p. 17). Portanto, a capacitação dos professores para a mediação dessa discussão em sala de aula apresenta caráter emergencial pois ele precisará deter conhecimentos para mediar com autoridade os conteúdos que serão tratados.

Sendo assim, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica deverão providenciar “ apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a história e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2005, p.23).

Neste cenário, define-se a importância da academia como promotora dessa formação, para que a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, direitos sociais, civis, culturais e econômicos, e a valorização da diversidade possa ser discutida, repensada e modificada na sociedade atual.

O ESTUDO DA DISCIPLINA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

A inclusão do estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para a educação das relações étnico-raciais, na matriz curricular do curso de Pedagogia a partir desta realidade de obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 gera uma predisposição para o diálogo aberto sobre o relativismo cultural que se apresenta no contexto da sala de aula e, como conviver nesta diversidade.

Na IES, a disciplina para a implementação da Lei de nº 10.639/2003, se organiza por meio da ementa que no seu bojo apresenta os seguintes conteúdos: Africanos no Brasil: origem e contribuições; A resistência negra; Quilombos; África no currículo escolar; Lei 10.639/2003; Ações afirmativas e Manifestações culturais afro-brasileiras, objetivando junto aos estudantes investigar, a partir da literatura

científica, a contribuição da cultura africana no processo de colonização do Brasil, nos aspectos econômicos, sociais e culturais, e a valorização da formação cultural do povo brasileiro, corroborando com discussão referente às questões étnico-raciais que reforçam os estereótipos depreciativos que desqualificam a população negra reforçando a desigualdade social.

Dessa maneira na sala de aula, durante o estudo dos temas elencados na ementa, pode-se perceber como o mito da democracia racial conduz as posturas de resistência de muitos dos estudantes, no auge as discussões que apontam a contribuição do negro na construção da cultura brasileira e o descaso da sociedade “dos brancos” para com esses negros. Há também divergências de opiniões acerca das Ações Afirmativas resultado da luta do movimento negro junto a núcleos de estudos afrobrasileiros e sancionadas pelo governo para atender a população negra como forma de reparação, reconhecimento e valorização desta na construção do Brasil.

Esses posicionamentos de discordância por parte de alguns quanto às políticas públicas em prol dos afrodescendentes, flui revelando a identidade dos estudantes, e fica claro e evidente a ausência da discussão dessas temáticas na construção identitária destes nas aulas da Educação Básica, no momento em que pronunciam vivências pessoais envolvendo o preconceito, os quais revelam os ranços da discriminação que ainda hoje se fazem presentes como atributo cultural, desde os primórdios da colonização do Brasil, devido a maneira pejorativa como foi tratado as questões relacionadas aos afrodescendentes, e disseminadas na escola e demais esferas e repartições sociais.

Assim, no intuito de dar voz aos momentos vivenciados em sala de aula durante a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, se seguem as falas dos estudantes do sétimo período do curso de Pedagogia, destacada em dois momentos, no Quadro 1, apresenta-se os posicionamentos e ponderações que revelam a ressignificação que eles conseguiram construir a respeito das questões relativas aos afrodescendentes.

Quadro 1: Posicionamentos dos estudantes do VII período do Curso de Pedagogia a respeito dos temas discutidos durante as aulas da disciplina de História e Cultura Afrobrasileira e Africana

- A - “Essa disciplina me repensar alguns posicionamentos em relação aos negros”*
B - “A história contada nos livros do ensino fundamental aborda outros fatos”
C - “Há professores que são preconceituosos também, e agora?”
D - “Não sabia que haviam heróis negros”
E - “Desconhecia as habilidades técnicas dos escravos, pensava que eles só faziam o que lhes mandavam”
F - “Aprendi sobre a importância dos quilombos para os negros que fugiam das senzalas”
G - “Não entendia o porquê de a feijoada ser classificada como prato da culinária afro-brasileira”
H - “Descobri agora que a África é um continente que possui muitos países e idiomas”
I - “Pensei que a escravidão dos negros africanos tinha se iniciado no Brasil”
J - “Na escola nunca ouvi falar do Movimento Negro ou do Teatro Experimental Negro”
L - “Os abolicionistas tinham ideias contrárias à dos escravos, aprendi isso agora”

Fonte: Relato dos estudantes do VII período do Curso de Pedagogia- 2016.1

Diante desses relatos, constata-se que a disciplina contribui para uma reconstrução dos saberes sobre a história do afrodescendente no Brasil, e colabora para a efetivação de uma das determinações das diretrizes em destaque que na sua redação apresenta:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20)

Quanto aos posicionamentos dos estudantes que não vêem a necessidade da inclusão dessa disciplina na matriz curricular do curso, registrou-se as falas do quadro abaixo:

Quadro 2: Posicionamentos dos estudantes do VII período do Curso de Pedagogia que não vêem a necessidade dos temas discutidos durante as aulas da disciplina de História e Cultura Afrobrasileira e Africana

N - “ Sou contra as políticas públicas para a população negra, devemos ter direitos iguais e não favorecimentos, é injusto a criação das cotas raciais”
O - “No Brasil não existe racismo. Nos Estados Unidos sim”.
P - “ O negro tem preconceito com ele mesmo, só casa com branco e não se assume”.
Q - “ A educação é gratuita, por isso todos devem ter os mesmos direitos e deveres, é constitucional”
R - “O negro não aceita a sua cor”
S - “As religiões africanas são coisas ocultas”

Fonte: Relato dos estudantes do VII período do Curso de Pedagogia

Durante todo o período de estudo da disciplina, buscou-se respeitar as opiniões dos estudantes, usando como parâmetro a legislação vigente e depoimentos de afrodescendentes que tem sua história de vida marcada por situações de preconceito e discriminações. Neste sentido Gomes (2012, p. 7) escreve:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além.

Garantir que todos, os envolvidos no processo reflitam sobre a realidade dos afrodescendentes do mesmo modo é tarefa difícil, daí os posicionamentos acima, que representam o modo de ver e sentir a vida, a partir das experiências vividas. O necessário é providenciar para que “ o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se faça por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana (BRASIL, 2004, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, confere-se um desafio para a realidade acadêmica a exigência de incluir no seu currículo a Educação das Relações Étnicas-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mesmo com a instituição de políticas de Ações Afirmativas dentre elas a Lei n.º 10.639/2003, pelo governo federal juntamente com movimentos que defendem a valorização da diversidade cultural, “a academia, enquanto espaço de formação histórico-social perpassa em sua função o trabalho com a diversidade cultural, haja vista não ter aprendido a conviver com essa realidade e, por conseguinte, valorizar a constituição da população brasileira” (CARVALHO, 2009, p. 101).

Desta feita, constata-se que a aplicabilidade desta Lei 10.639/2003 está na dependência de um conjunto de sujeitos e material didático que traga à tona a história do negro contada a partir de uma perspectiva positiva. O interesse em repensar a trajetória da população negra no Brasil ainda é pequeno, porque já virou cultura pensar que a população negra é inferior, e que o Brasil vai ser sempre o país multicultural devido a diversidade de crenças, hábitos, costumes, sem valorar o respeito pelas diferenças. Esse olhar, perpassa os mais diferentes níveis sociais, pois há muita gente defendendo que o Brasil é um país democrático e que todos têm direito a tudo, só não consegue se incluir ou ter sucesso profissional quem não se interessa. No dia a dia da docência se percebe com nitidez a ausência de conhecimento por parte dos estudantes a respeito da história do Brasil quando se reporta a contribuição da população negra.

E, é relevante o prejuízo desse desconhecimento sobre a origem do povo brasileiro. A oclusão histórica vivida nas escolas e nas mídias construiu um legado que se disseminou em uma cultura impregnada de preconceito racial, dificultando a compreensão e a aplicabilidade de ações afirmativas para promoção da inclusão social desses afrodescendentes.

Há, portanto, a urgência de capacitação de professores que atuem de forma significativa nas instituições de ensino para que a produção cultural a respeito dessa realidade seja mais precisa e contundente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96, Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília: MEC, 2003.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

_____. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Resolução nº 03, de 1 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004.

CARVALHO, Herli de Sousa. *A efetivação da lei nº. 10.639/2003 nas práticas educativas como res)significação da história e cultura afro-brasileira em Imperatriz-Maranhão-Brasil*. Asunción-PY, Universidade Del Norte – UNINORTE, 2009. (Tese de Doutorado)

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos Cruz. *Pluralidade racial em livros didáticos: uma análise em conteúdos de história brasileira*. São Luís: Edufma, 2011.

FIGUEIREDO, Luciano (Org.) *Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org



A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Paulo de Tássio Borges da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

“A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é... Um programa de desordem absoluta... Um processo histórico... feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade”
(FANON, 2001, p. 30-31)

Resumo

A proposta está situada no campo da Educação Escolar Indígena, tendo a interculturalidade como mote de discussão. As reflexões são oriundas de trabalhos desenvolvidos enquanto docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na disciplina “conhecimento e interculturalidade”, em oficina ministrada na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB sobre “o ensino nas aldeias” e em assessoria às jornadas pedagógicas junto à Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, pertencente ao Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi. Como hipótese à pesquisa, se tem o esvaziamento da categoria interculturalidade nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil. O texto tem como apoio teórico a teoria do discurso e os referenciais pós-coloniais, objetivando contribuir em reflexões ao campo da Educação Escolar Indígena no Brasil acerca da categoria interculturalidade. Como resultados evidencia-se que a categoria interculturalidade tem amalgamado para si uma série de significados, tornando-se necessária uma reformulação da mesma, na construção de cidadanias e no reconhecimento de espistemes diversas..

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Significante Vazio.

Considerações Iniciais

Falar de interculturalidade talvez tenha se tornado clichê no discurso pedagógico contemporâneo. Não falar de interculturalidade pode significar atitude

não politicamente correta, quando se trata de políticas educacionais para grupos indígenas, quilombolas, ciganos e demais que se localizam dentro do guarda-chuva da categoria comunidades tradicionais. É nesta discussão que lanço a hipótese de esvaziamento da categoria interculturalidade nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Tais questões são oriundas de reflexões desenvolvidas enquanto docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guaraní da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na disciplina “conhecimento e interculturalidade”, em oficina ministrada na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB sobre “o ensino nas aldeias” e em assessoria às jornadas pedagógicas junto à Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, pertencente ao Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi. A discussão tem como objetivo contribuir em reflexões ao campo da Educação Escolar Indígena no Brasil acerca da categoria interculturalidade.

Como referencial estarei dialogando a partir com a Teoria do Discurso e referenciais pós-coloniais. Entre eles Laclau (1996) na discussão de significante vazio, Rizvi (2015) com as reflexões sobre mobilidade, Wash (2008) no campo da Interculturalidade crítica decolonial, e outros (as) teóricos (as) latinos que compartilham o objeto de estudo da Educação Escolar Indígena.

A Interculturalidade na América Latina

Presenciamos na América Latina uma Educação Escolar Indígena que tem no México décadas de implementação, lidando este com os problemas desta institucionalização a partir do aparato estatal. O México foi o primeiro país da América Latina a oficializar a interculturalidade em seus programas educativos para indígenas, em parceria com a instituição missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics – SIL. Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que a perspectiva de trabalhos educativos interculturais com os indígenas mexicanos se desvencilhou do ideal de homogeneidade e civilização. As mudanças adviram pela reforma da Constituição em 1992, incluindo no Artigo 4º a definição do país como multicultural e plurilíngue, desencadeando em 1997 a substituição da política de Educação Bilingue Bicultural para Educação Intercultural Bilingue, criando-se em

2001 a Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilingue, ficando estabelecida a educação intercultural para toda população mexicana, e a educação específica para os indígenas em todos os níveis educativos (SCHMELKES, 2007).

No Chile, o Programa de Educação Intercultural Bilingue foi criado em 1996 pelo Ministério da Educação, desenvolvendo paralelamente a política afirmativa de concessão de bolsas a estudantes da educação básica, média e superior, a fim de diminuir o abandono escolar e a repetência. O Chile reconhece oito etnias em seu território (*mapuche, aymara, rapa nui* ou *pasqüense, likan antay, quechua, colla, kawashkar* ou *alacalufe* e *yamana* ou *yagán*), havendo dificuldades na promoção da Educação Intercultural Bilingue no país. Entre as dificuldades estão: a carência de uma política linguística, a não integralização das definições da Educação Intercultural Bilingue nos planos e programas de estudos oficiais, dificuldade no estabelecimento de uma pedagogia intercultural bilingue, entre outros (CASTRO, 2007).

O documento do Ministério da Educação do Peru legisla em 1989 a Política de Educação Bilingue Intercultural do país, tendo um forte direcionamento para a questão linguística. Em 1991 é promulgada a Política Nacional de Educação Intercultural e Educação Bilingue Intercultural, definindo a educação de todos os peruanos como intercultural, sejam eles indígenas ou não (CASTILLO & MALLET, 1997). Fidel Tubino (2005) tece críticas referentes à institucionalização da interculturalidade no Peru; para o autor, há uma interculturalidade normativa (formulada por filósofos e educadores), “[...] que se expressa como discurso que pretende reger um dever ser, neste caso, educativo oficial – dois modos de interculturalismo: o funcional e o crítico” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo oficial é o preenchimento discursivo dado pelo estado em suas legislações, não havendo uma discussão das redes de poderes e das desigualdades entre os povos, estando longe da interculturalidade demandada pelos movimentos sociais a partir da década de 1970. Nesta discussão, o interculturalismo oficial, “ao mesmo tempo, não leva em conta a injustiça distributiva, que é a outra cara da injustiça cultural [substituindo], assim, o discurso da pobreza por aquele sobre cultura” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo crítico, ao contrário, se debruçaria às causas da injustiça cultural, criando dispositivos descolonizantes para detê-los e superá-los, aproximando-se às demandas dos movimentos étnicos.

No Equador, a política educativa intercultural foi uma das primeiras a se consolidar após o México, tendo a Educação Intercultural Bilingue um sistema paralelo ao ensino regular. Neste país, Walsh (2008) vem sinalizando a necessidade de compreender a interculturalidade nas diferentes vozes que a tem preenchido. Para tanto, a mesma propõe a construção de uma interculturalidade crítica decolonial, na superação do interculturalismo oficial.

Na Argentina, a Educação Intercultural Bilingue está em fase de implantação, havendo críticas da escola indígena como um microcosmo colonial diante da falta de autonomia que os indígenas tem para com suas escolas. Em países como Colômbia, Guatemala, Costa Rica e Panamá, a Educação Intercultural Bilingue é gestada por programas nacionais e regionais; são países onde a política ainda não está bem consolidada, tendo dificuldades com comunidades distantes, chegando a não atender todos os indígenas. Em países como Argentina, Paraguai, Costa Rica e Panamá, só há projetos voltados para algumas comunidades em particular. Bolívia e Nicarágua se dispõem a atender todos que falam o idioma nativo, não conseguindo a Bolívia, por falta de apoio (LÓPEZ & SICHRA, 2007).

Fazendo uma balanço acerca da Política Educativa Intercultural na América Latina, López e Sichra (2007) acenam a necessidade de se retomar o sentido político que nasceu a Educação Intercultural Bilingue, em resposta às tentativas de homogeneização das “políticas liberais de reconhecimento da multiculturalidade naquilo que nos caracteriza como latino-americanos” (LÓPEZ & SICHRA, 2007, p. 116). Contudo, acredito que o caminho não seja este de retorno a um possível fundacionismo do signifiante. Talvez seja mais profícuo entender as redes discursivas que tem normatizado o signifiante intercultural, e as possíveis rasuras que tem oxigenado o mesmo.

A Interculturalidade no Brasil: o que tem sido feito?

Diante do breve balanço apresentado acima em outros países da América Latina, o Brasil se encontra em processo de institucionalização, sendo considerado até então um projeto promissor de diálogo com os povos indígenas. Os projetos de Educação Intercultural Bilingue para os indígenas brasileiros datam do início do século XIX, em parceria do Serviço de Proteção ao Índio – SPI e o Summer

Institute of Linguistics – SIL, estendendo a parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, após a extinção do SPI. No entanto, é somente com a Constituição Federal de 1988 que os projetos educacionais de interculturalidade abandonam a perspectiva integracionista e civilizante para com os Povos Indígenas, adontando um olhar voltado ao enriquecimento linguístico e ao fortalecimento cultural.

O Brasil tem uma vasta legislação que garante aos povos indígenas o acesso à Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue e Multilíngue, sendo a mais importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/1996, que regulamenta a oferta da educação escolar indígena. Após a LDB nº. 9.394/1996, muitas foram as Resoluções e os Pareceres que tem procurado dialogar com a Educação Escolar Indígena brasileira, isto se for possível falar em uma única Educação Escolar Indígena no Brasil, tendo em vista a quantidade de etnias e línguas faladas. Não obstante, vemos projetos ditos interculturais caminhando com horizontes poucos palatáveis ao que se espera construir de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, que colabore com os projetos societários de cada povo.

A Educação Escolar Indígena brasileira tem sido gestada numa ideia de territórios étnico-educacionais, a partir do Decreto nº. 6.861/2009, mas não consegue avançar na demarcação dos territórios indígenas onde as práticas educativas e escolares acontecem. A proposta desencadeou uma série de críticas dos povos indígenas, que alegaram não ter sido consultados na construção desta proposta, estando às vezes organizados em territórios que conflitam historicamente entre etnias ou não há identificação. Em 17 fevereiro de 2016, a Comissão de Direitos Humanos – CDH e Legislação Participativa aprovou o projeto PLS nº. 737/2015, que institui os Territórios étnico-educacionais como forma facultativa de organização da Educação Escolar Indígena.

Cabe-me aqui questionar essa noção de território que se acopla à política da Educação Escolar Indígena sem maiores reflexões às demandas de demarcação territorial que acontece em todas as regiões deste país. Parece-me mais interessante pensar a educação com uma certa mobilidade, como propõe Fazal Rizvi (2005), tendo em vista que tal ideia de território pode enclausurar experiências e partilhas. Nesta perspectiva, falar de mobilidade é falar de movimento e fluxos que devem ser tratados como centrais na compreensão dos processos que reconstituem as comuni-

dades indígenas e suas escolas. Isto requer pensar a Educação Escolar Indígena que é profundamente afetada pelas dinâmicas de deslocamentos de suas comunidades, sejam eles por conflitos territoriais, intercâmbios ou redes interculturais complexas. Para tanto, seria necessário um currículo posto como fronteira (LOPES & MACEDO, 2011), com entre-lugares e porvires, currículos móveis que rejeitem essa suposição sedentarista tradicional, inclinada em tratar como normal a estabilidade, o significado no lugar, e como anormais as mobilidades e as distâncias, gerando, assim, um territorialismo metodológico, que tem nos servido muito para enclausurar etnopráticas, etnoaprendizagens, quando senão negar aos indígenas que porventura estão em contextos urbanos, o acesso à saúde diferenciada, à educação diferenciada, e até mesmo ao seu reconhecimento étnico. Vale ressaltar que não me oponho aqui à ideia de demarcação dos territórios indígenas, tão necessária para o bem viver. É uma tentativa de compreensão de como alguns significantes tem incidido em nossas vidas, e quais discursos estão sendo negociados.

A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importante? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho um currículo diferenciado e específico e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola?

Enquanto sua proposta tem servido para pensar a descolonização epistêmica, seu discurso também tem sido utilizado pelo Estado e agências internacionais como dispositivo disciplinar e colonizador das diferenças, não acarretando grandes mudanças nas relações de poder e nas desigualdades. Há um *feitich* para com as escolas indígenas, num cultivo intenso do exótico nos currículos escolares, esvaziando-se muitas vezes os sentidos culturais de cada povo numa escolarização de má qualidade.

Penso que a interculturalidade em nossos contextos tem servido para tudo, sendo um chavão utilizado para tratar das questões indígenas e de outras minorias. É neste diálogo com Laclau (1996) que convido a pensá-la enquanto um signifi-

cante vazio. Significante vazio é para o autor um significante sem sentido, contudo, mesmo este significante não tendo nenhum significado/sentido, não o impede de ser uma parte constituinte na significação. Ele ocupa lugares na significação por ter foro privilegiado no interior de um discurso. O significante vazio não possui qualquer sentido específico, é uma posição ocupada por algum elemento particular, neste caso a interculturalidade, e por ocupar essa posição exerce um papel representacional de toda cadeia discursiva e articulatória.

Tomando de empréstimo a ideia de Laclau (1996), o significante vazio é um nome, um ponto nodal que retém a si o deslizamento constante do significado. O significante vazio serve a uma lógica de hegemonia, cumprindo demandas com preenchimentos vazios. Neste caso, a interculturalidade como um significante vazio não vem sendo fixada discursivamente, tendo sido empregada em tantos discursos e textos políticos, que preencher a interculturalidade com diferentes demandas de políticas para indígenas tem sido a maneira de manter a hegemonia ou tornar um interculturalismo oficial, como apontou Tubino (2005).

Recentemente, 16 de fevereiro de 2016, uma equipe do MEC/SECADI se reuniu para discutir a Base Nacional Curricular Comum – BNCC para a escolas indígenas, sendo que um pouco antes, a presidência veta o PL nº 5944/2013, que pretendia ampliar o uso de línguas indígenas e processos diferenciados de avaliação escolar para além do Ensino Fundamental. Diante dos empreendimentos recentes à Educação Escolar Indígena, coloco-me a perguntar: Que comunidades indígenas foram consultadas e serão consultadas sobre a BNCC? Que conhecimentos foram legítimos a estarem ali? Quais os perigos de uma Base Nacional Curricular Comum para as escolas indígenas? A Avaliação Nacional será contextualizada? A Provinha Brasil será contextualizada? A Provinha ANA será contextualizada? O ENEM será contextualizado? O livros didáticos que chegam para muitas escolas indígenas serão contextualizados?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº. 5954, de 2013** (do Senado Federal) PL 5954/2013. Dispõe sobre a avaliação na Educação Indígena. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585014>. Acesso em: 15/02/2016.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº. 737, de 2015** (do Senado Federal) PLS 737/2015. Dispõe os Territórios étnico- educacionais como forma facultativa de organização da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124008>. Acesso em: 15/02/2016.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

CZARNY, Gabriela. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In.: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHTA, Inge. Educação em Áreas Indígenas na América Latina: balanço e perspectivas. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

RIZVI, Fazal. Paradigma da Mobilidade e Pesquisas em Educação. In.: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). **Education Policy and Contemporary Theory: implications for research**. London: Routledge, 2015.

SCHMELKES, Sylvia. A Política da Educação Bilíngue Intercultural no México. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In.: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad**. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica. Pedagogia de-colonial. In.: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comps.). **Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.



**A PRESENÇA DO/A PROFESSOR/A
NEGRO/A NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO NO CAMPUS DON DELGADO**

RAIMUNDO NONATO SILVA JUNIOR

A PRESENÇA DO/A PROFESSOR/A NEGRO/A NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO NO CAMPUS DON DELGADO

1

Raimundo Nonato Silva Júnior

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – COLUN – choconato13@yahoo.com.br

Zeila Sousa de Albuquerque

Mestra em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – prof.zeila@uifma.edu.br

Resumo: O presente estudo versa sobre a presença de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Objetiva analisar a questão da identidade étnico-racial, particularmente a negra, discutindo os processos de construção do atual quadro docente da Universidade Federal do Maranhão/ UFMA. Para subsidiar nosso estudo, utilizou-se, as seguintes fontes bibliográficas: Carvalho (2002); Le Goff (1994) Souza (1983), entre outros. Os sujeitos do estudo selecionados foram 08 docentes da Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga, sendo quatro homens e quatro mulheres dos Centros de Ciências e Ensino da UFMA, a saber: Centro de Ciências Humanas (02), Centro de Ciências Sociais (02), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (02) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (02). O instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevista semi-estruturada. verificou-se a pouca presença de negros como professores universitários no quadro docente da Universidade Federal do Maranhão.

Palavras-chave: Professores/as negros/as. étnico-racial. Universidade.

Introdução

Nosso estudo consubstancia uma discussão que vem ganhando a devida importância na sociedade, sobretudo no que diz respeito ao novo olhar sobre temáticas que outrora não figuravam no conjunto de questões que podem e devem remodelar as estruturas da sociedade brasileira. Tais como: Ações Afirmativas, Identidade, Resistência Cultural e Gênero, por exemplo.

Nos últimos anos, houve algumas preocupações referentes à questão negra no Brasil, e reconhecemos algum avanço, mas cabe registrar, ainda, inúmeras ausências, dentre as quais estudos sobre a presença dos/as negros/as, no Brasil hodierno, no que se refere à educação formal. Razão pela qual pre-

1 Este trabalho é fruto de um Projeto de pesquisa desenvolvido em uma parceria entre o Instituto Federal do Maranhão – IFMA e a Universidade Federal do Maranhão– São Luís.

tendemos analisar o tema da identidade étnico-racial, particularmente a negra, tendo como foco os/as professores/as negros/as, em uma instituição do Ensino Superior.

Por esse motivo, para estudar as questões étnicas e raciais e docência, tivemos como referência o quadro de professores/as da principal Instituição Federal de Ensino Superior no Estado do Maranhão: a Universidade Federal do Maranhão/UFMA², tendo como *locus* o Campus do Don Delgado, e tomando como parâmetro, suas relações cotidianas.

Esse debate nos impeliu a fazermos inúmeros questionamentos, dentre eles destacamos os que são relevantes para o nosso estudo: Qual seria a representatividade de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão – Campus do Bacanga? Há um processo de “embranquecimento” social e identitário, como já demonstrado em pesquisas sobre a identidade de negros em processo de ascensão social? (SOUZA, 1983).

Deste modo, analisamos discursos por meio de uma amostragem, a identidade étnico-racial, particularmente a negra e suas práticas cotidianas de resistência, tomamos como referencial a atual configuração do quadro profissional de professores/as da UFMA, tendo por base o que Jacques Le Goff (1998, p. 120), aponta ao afirmar que:

A história atual é, com certeza, o presente vivido transformado em história, mas é também a indicação de que fazer-se história do passado se valoriza tornando esse passado atual em relação ao momento em que ele existiu, tal como os homens e as mulheres então o vivem e que alguns os escreveram, mas atual também porque suas consequências ainda mexem conosco e estão sempre presentes, reinterpretada à luz do presente.

Ainda o citado autor, também nomeia a história atual como contemporânea ou presente, sendo a história atual de grande importância, pois os seus contemporâneos estão com ela comprometidos. Dessa forma, a narração é vista como uma das fontes históricas para o trabalho do historiador, visto que é imprescindível

2 No caso específico deste estudo consideramos afro-maranhenses, professores Negros que ministram suas atividades docentes na UFMA, independentemente da sua origem ou da instituição onde Pós- graduou-se.

ir além do relatar, sendo preciso explicar. Contudo, para o autor (1998, p. 103), nesse esforço para a explicação se encontra uma tentativa de “ressurreição integral” da história, a qual se torna sem sentido, é preciso “reencontrar o sabor do passado, a vida os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres”. Sendo assim, é por meio da historiografia do presente que vamos compreender outros períodos e a própria ligação com o presente.

2 Presença do/a professor/a negro/a na UFMA

Ao pesquisarmos sobre os dados dos/as professores/as quanto ao nível de escolaridade, percebeu-se que a maioria dos/as entrevistados/as são doutores, apenas um professor tem o título de mestre.

No conjunto de professores/as pesquisados/as a maioria se auto-declarou preta, três declararam-se parda e somente uma, negra, vale ressaltar que a categoria negra foi acrescentada pela própria entrevistada, pois esta não conta na classificação racial do IBGE, que adotamos na pesquisa para auto-classificação dos/as entrevistados/as (branco, amarelo, preto, pardo e indígena).

A informação sobre a questão cor é de suma importância para o enfrentamento da discriminação étnico/racial nas políticas de promoção de igualdade racial, principalmente porque no Brasil, o racismo se materializa principalmente pela cor da pele, e não por uma herança genética, como verificado em outros países como EUA e África do Sul.

Em se tratando da cor que consta no registro de nascimento dos/as professores/as, percebemos uma grande diferença no que foi revelado pelos próprios sujeitos na auto-classificação, visto que grande parte se auto-declararam preta, no entanto nenhum dos/as entrevistados/as está registrado/a como preto, a maioria está como pardo, sendo um como branco, outro moreno e até mesmo a inusitada classificação, Faioderme.

Nesse sentido, percebemos que, nos dias atuais, as pessoas estão lidando melhor com a questão racial. Os negros estão se assumindo enquanto grupo étnico conforme ratificam as últimas pesquisas do Censo, que revelam que houve uma mudança significativa na configuração da população brasileira ao longo do século.

3 Reflexões e resultados alcançados

Os/as professores/as negros/as convidados para fazerem parte da pes-

quiza pertencem ao quadro de professores efetivos da Universidade Federal do Maranhão, e, no intuito de preservar os nomes destes/as, escolhemos nomes de países do continente africano, conforme as características individuais de cada um/a. Deste modo, escolhemos os nomes dos seguintes países: Mauritânia, Mali, Nigéria, Quênia para representar as professoras, e Sudão, Congo, Angola e Egito, para representar os professores.

Para identificar a presença de outros/as professores/as negros/as nos Departamentos em que trabalham, assim como conhecer o perfil étnico-racial da Universidade, perguntamos aos/as entrevistados/as com quantos colegas negros/a eles conviveram no Departamento no período de seu exercício de magistério na UFMA. Perguntamos também, se houve algum episódio marcante? Quantos professores negros na Universidade você conhece atualmente? (Quantos são homens e quantos são mulheres?) A que eles atribuíam o quantitativo existente?

Para compreender como se deu o processo de invisibilidade do negro nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e no Maranhão é preciso fazer um estudo no sentido de buscar encontrar uma identidade propriamente da brasilidade cristalizada na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933) que vislumbrava uma cordialidade de convívio inter-racial que justificaria a mestiçagem no Brasil. Ponto de vista já comentado em capítulos anteriores.

Esta tese defende que aparentemente não houve uma demarcação tão nítida na sociedade entre o branco e negro. No entanto, a democracia racial realmente não passa de um mito, pois percebe-se que é enrustido, escamoteado e em muitas vezes revelado. Como podemos aferir nas falas abaixo:

Egito	<p><i>“Ótima pergunta... sabemos que existe o discurso que se vive numa democracia racial, mas se sabe que é um preconceito demagógico e uma mentira. Desde aluno no Curso de Graduação que fiz éramos três a quatro alunos negros, se contava numa turma de trinta e cinco. Agora apenas três (negros) no Departamento. E já houve episódio com uma das três colegas (numa certa viagem nesses Programas que agente dá aula pelo interior, sumiu um objeto e mesmo tendo varias outras professoras minha colega foi acusada e se sentiu mal. Depois se achou o perdido e a pessoa pediu desculpas, mas ficou o episódio. Na UFMA, no máximo tem quinze professores negros no Campus do Bacanga, a maioria é de homens. Uma hipótese que a mulher negra tem mais dificuldade, para ascender como professora universitária, mas não tenho esses dados.)</i></p>
Congo	<p><i>“É uma pergunta muito interessante e ao mesmo tempo é uma pergunta que demonstra o quanto a instituição UFMA ainda carece de aberturas nesse sentido, nesses 14 (catorze) anos o concurso público do qual eu participei, em 1997, eu fui o último negro a entrar no Departamento. Então, de fato, negros engajados, ou negros que se auto-denominam pertencentes a essa etnia, eu convivo no Departamento com duas pessoas, uma sou eu próprio e o outro é um Professor, meu companheiro de atividade do Departamento, é muito estranho pensar que um Departamento, com trinta e três pessoas, nós tenhamos apenas dois negros digamos assumidos, dentro do próprio Departamento, isso é uma questão que salta aos olhos, de como ainda a instituição necessita de criar mecanismos e condições pra que você tenha de fato a abertura de concursos ou estímulos de ex-estudantes a se tornarem docentes, caminharem na área e poderem ocupar esses cargos, quando da ocasião da efetivação desses concursos”.</i></p>
Nigéria	<p><i>[...] eles nunca me deixaram ser chefe de Departamento [...] Quando passei a ganhar mais a raiva começou. Depois que cheguei com mestrado 25%, doutorado 50%, pós-doutorado era pra mostrar que queria não era percentual. Mas era pra melhorar a sala de aula. Aqui de negra só entrou uma professora. Você nasce canela, marrom, café-com leite, tudo misturado [...] Na UFMA, conheci Vera Lúcia Almeida, afamada, que foi até Diretora do CCET [...] aí eu não conheço nenhuma história que concerte o passado, mas conheço uma coisa a Educação.”</i></p>

Angola	<p><i>“Três, quatro, no Departamento e fora, tem uns quatro ou cinco amigos. Realmente no colégio tinha mais negro [...] Eu não sei te dar a precisão, mas sei que aumentou bastante. Talvez, talvez vinte a trinta por cento. É até um trabalho que eu tenho que fazer isso, quem me pediu pra fazer isso foi o professor Jorge Carvalho, fazer levantamento dos professores negros da Universidade, e eu não fiz ainda. A impressão que eu tenho é que tá em torno de trinta a quarenta por cento da população dos professores, assim grosseiramente, viu [...]”.</i></p>
--------	---

Mesmo “Angola” informando que aumentou bastante, evidencia a pouca presença, pois em seu Departamento haveria aproximadamente uns 4 (quatro) [algo em torno de 10% do quadro da sua unidade] e a mesma quantidade fora, nos outros Centros, que equivale a menos de 1% do número total de professores – os da universidade). “Nigéria” discorre sobre uma suposta relação conflituosa com seu Departamento. Mesmo sendo uma professora qualificada e uma das primeiras a fazer Mestrado e Doutorado, nunca foi chefe de Departamento. O que estaria por trás dessa não aceitação?

Podemos perceber que a trajetória dos processos educacionais ou da educação superior no Brasil revela o quanto o negro ficou excluído. Em meados do século XX foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, que ajudou a se agregar a Universidade do Brasil (1939). A questão racial não foi discutida, então, e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara. Na mesma época, a Universidade de São Paulo USP, centro de excelência universitário, foi criada sem sequer questionar a exclusão racial praticada em todos os níveis da sociedade. Ainda, conforme afirma Carvalho (2002, p. 5):

[...] Guerreiro Ramos, um dos grandes sociólogos e pensadores da condição nacional brasileira, formou-se na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, porém não conseguiu ser professor da instituição - vítima de várias perseguições (inclusive raciais), foi excluído do grupo seletor que formou a geração seguinte à sua na primeira universidade pública brasileira. Da mesma forma, Edson Carneiro, um dos maiores estudiosos da cultura do negro no Brasil, não conseguiu exercer a cátedra de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro [...].

Evidencia-se, com contundência, a necessidade de problematizar acerca da constituição, formação e consolidação da universidade brasileira, considerando a presença, ou melhor, a ausência do negro professor e até mesmo como estudante.

Outros/as entrevistados/as, mesmo sendo otimistas, não conseguem se quer lembrar dos nomes de colegas negros. Revela, pois, uma presença pouco representativa, contradizendo-os quando dizem que tem bastante ou que aumentou consideravelmente o número de professores negros na UFMA:

Quênia	<i>“Não, no meu Departamento temos uns oito professores dessa cor, dessa etnia [...] eu conheço [...] na Universidade como todo não sei estimar [...] mais no Departamento de Biblioteconomia é o que mais tem negros [...]”.</i>
	<i>“Tenho, tenho hoje. Vou dizer, mas não sei se ele [...] uns cinco [...] homens são a maioria [...] Matemática não tem ninguém (falando das mulheres) umas quatro fora, mais ou menos 15 mulheres, mais homens tem mais”.</i>
Sudão	<i>“Costumo brincar que se fizerem cotas no meu Departamento deveriam fazer pra brancos porque a maioria em termos de características globais são negros [...] o padrinho do meu filho, um dos meus melhores amigos, minha namorada atual ela é negra. Essa coisa de raça é coisa da eugenia, arianos etc. A Europa é tribal, mas nós não somos odiosos como eles[...] quando fiz doutorado não fui para a Alemanha pelo ódio racial. Nos Departamentos de modo geral tem muitos negros, na área técnica sempre teve mais negro mesmo”.</i>
	<i>“Aqui no Departamento tem a presença caracteristicamente negros, morenos, pardos. Os brancos são a minoria. Número expressivo 33 professores ao todo. Na UFMA a metade é negra. Consequências dos nossos professores maranhenses em essa formação da população.”</i>

Quando se diz que não há um preconceito racial declarado ou que há um número expressivo de professores negros na UFMA, universaliza-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. De maneira que, para ser realmente democrática, é preciso uma igualdade econômica, social e cultural, pois a discriminação racial, sempre foi um fator de seletividade na universidade brasileira. É o que o antropólogo José Jorge de Carvalho (2002) chama de *“Ação negativa nos meios acadêmicos”*.

4 Considerações

O estudo nos possibilitou verificar a pouca presença de negros como professores universitários no quadro docente da Universidade Federal do Maranhão. Pois, quando perguntamos quem são e onde estão esses negros, alguns respondem contraditoriamente de forma genérica, no sentido de dizer que são *bastante* ou que [...]“Com certeza, o número aumentou”[...].

Desta maneira, identificamos traços, indícios, pistas em que, mesmo sendo insipiente, na UFMA, uma política pública que favoreça a constituição de uma identidade étnica, há possibilidades de uma construção da identidade negra nesta Instituição, por conta de que mesmo não havendo nenhuma comunicação entre os sujeitos pesquisados, alguns formularam uma mesma linha teórica no tocante a concepção da questão étnico-racial.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura (orgs.). **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**: Universidade de Brasília, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 1933.

LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história**: conversações com Marc Huergon. São Paulo: Fundação Editora.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



AS CULTURAS INFANTIS E O RECREIO NA PRÉ-ESCOLA

CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

AS CULTURAS INFANTIS E O RECREIO NA PRÉ-ESCOLA¹

Celiane Oliveira dos Santos

Mestrado em Educação

Universidade Federal do Ceará – UFC

celianeufc16@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto pretende discutir parte dos resultados de uma dissertação de mestrado, que focalizou o recreio como atividade da rotina na pré-escola. O recreio ocupa um lugar específico nos processos de transmissão e transformação cultural nos primeiros anos da experiência escolar das crianças, especialmente no que se refere à aquisição das chamadas *culturas infantis* (DELALANDE, 2012). Os estudos na área da Sociologia da Infância e da Socioantropologia da Infância, nomeadamente, as contribuições de Sarmento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997) e Delalande (2001, 2011, 2012) constituíram o quadro teórico do presente estudo. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, realizada em uma escola pública de Educação Infantil, na cidade de Fortaleza. Participou da pesquisa um grupo de oito crianças de cinco a seis anos de idade. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas coletivas, utilizando a estratégia da História para Completar. Os registros consistiram no emprego de diário de campo, vídeo e gravador de voz (MP4). Os resultados apontam que a atividade do recreio representa uma das raras oportunidades na rotina das crianças da pré-escola para a realização de brincadeiras. É nesse tempo “livre” que as crianças conversam, encontram amigos, negociam papéis, realizam movimentos amplos, cantam, imaginam, transgridem, escolhem com quem brincar e do que brincar e assim produzem as culturas infantis.

Palavras-Chave: Culturas Infantis. Recreio. Pré-escola.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende discutir as concepções das crianças sobre o recreio, com foco nas culturas infantis. Valer ressaltar que saber o que as crianças pensam e sentem sobre assuntos que lhes dizem respeito fortalece a concepção de criança como sujeito de direitos, ser competente, capaz, que vive e faz história.

Em relação às terminologias adotadas para designar as atividades que

1 Este trabalho é parte da Dissertação da autora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

ocorrem nos chamados “tempos livres²” e nas áreas externas, opto pelo termo recreio, atividade quase sempre incluída nas rotinas de Educação Infantil. Para Neuenfeld (2003), o recreio escolar é um momento que está presente na vida de todo estudante, acompanhando-o desde a Educação Infantil.

Nesta etapa da educação, Barbosa (2006) assinala que a hora do recreio é uma atividade regular da rotina, que se repete todos os dias, a partir das significações que lhe são atribuídas pelo currículo da escola. O recreio é formatado, então, de acordo com elementos implícitos na rotina, como: espaço, tempo, materiais e tipo de intervenção pedagógica.

Convém salientar que no processo de escolarização das crianças, a escola de Educação Infantil, demarcada institucionalmente, é instituída e, ao mesmo tempo, instituidora de atividades, em tempos e espaços definidos. De acordo com a perspectiva de Ferreira (2002, p. 118), as dimensões tempo e espaço são entendidas como “[...] delimitadoras e proponentes de significados, marcadores externos que intervêm na estruturação dos encontros cotidianos”.

Assim, os espaços nas instituições destinadas aos cuidados e à educação de crianças pequenas estão vinculados à produção de sentidos por aqueles que neles habitam. A noção de espaço não se reduz, portanto, aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o compõem, mas expressa conteúdos que se circunscrevem nas ordens social, relacional e histórica (FERREIRA, 2002).

DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A SOCIOANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA

Considerando os debates, tendências e disputas presentes no campo da Sociologia da Infância, trago para a discussão as contribuições teóricas de alguns pesquisadores, como: Pinto (1997) e Sarmiento (2002, 2005). Além das contribui-

2 Para Pereira e Neto (1997), a concepção sobre o tempo livre baseia-se em dois pressupostos: ser capaz de fazer algo e ter a liberdade de fazer. Revela-se, portanto, a capacidade de decisão associada à capacidade de realizar determinada tarefa. Para os autores, o tempo nunca é livre, é ocupado com estas ou aquelas práticas, quer se trate de trabalho (com fins lucrativos) ou até mesmo práticas que aparentemente não tem nenhum fim aparente, a não ser o bem estar, o repouso etc.

ções dos pesquisadores citados, proponho também um diálogo com a Socioantropologia da Infância, a partir dos estudos da antropóloga francesa, Julie Delalande³ (2001).

A Sociologia da Infância pressupõe que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais, de pleno direito, ainda que com características específicas, em virtude da sua dependência, concepção oposta àquela que as compreende como meros destinatários de cuidados sociais específicos (PINTO; SARMENTO, 1997). Entendidas como atores sociais, ou seja, não somente reprodutoras da cultura adulta, as crianças “[...] formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia.” (SARMENTO, 2005, p. 373). A partir dessa consideração, constata-se que as crianças se inserem em um grupo específico dentro da estrutura social e produzem uma cultura própria dentro da sua categoria geracional.

Para Sarmento (1997), o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Nessa perspectiva, há um esforço epistemológico para superar a ideia da criança objeto, fruto das concepções tradicionais, nas quais era entendida como passiva nos processos de socialização. Para os teóricos da Sociologia da Infância, a atividade social exercida pela criança em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como *cultura infantil*. Para Sarmento (2002, p. 4):

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Nessa perspectiva, Delalande (2011) ressalta as contribuições da Socio-

3 A obra *La cour de la récréation*, da antropóloga Julie Delalande, foi publicada na França em 2001; o debate apresentado pela autora permaneceu inédito no Brasil até recentemente.

antropologia da Infância para a construção de um olhar renovado sobre esta etapa da vida, especialmente, nas pesquisas realizadas em instituições escolares. A autora destaca que o recreio se caracteriza como lugar de um enriquecimento cultural específico nos processos de transmissão e transformação cultural nos primeiros anos escolares das crianças. Ressalta, ainda, que no espaço do recreio, a criança realiza a aquisição da *cultura infantil*⁴, definida como “[...] conjunto dos conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte de um grupo de pares ” (DELALANDE, 2012, p.76).

A referida pesquisadora observa que o recreio costuma ser percebido como um momento de pausa pelos professores, que veem nele, para as crianças, um modo de recriar forças necessárias ao trabalho na sala. Delalande (2012) mostra que as pesquisas contemporâneas sobre o recreio descrevem uma socialização horizontal vivenciada pelas crianças que completa a aprendizagem recebida dos adultos e se apoia nesta para se organizar. Destaca ainda os vínculos entre as aprendizagens do recreio e as que as crianças fazem em outros lugares. A autora enfatiza que desde o maternal, as crianças descobrem no pátio de recreio a necessidade de fazer amigos, de ser educado, corajoso, solícito, afetuoso etc. Aprendem ainda a fazer parte de um grupo para se proteger; passam pela experiência das relações com o sexo oposto, das histórias de amor e de amizade.

Os sociólogos da Infância, portanto, desfazem a imagem comum de uma criança imatura para se socializar e valorizam competências infantis que supõem uma maturidade. As crianças demonstram, dessa maneira, capazes de fazer do recreio uma “microsociedade” ou mesmo “[...] uma cidade, a se entender por tal um espaço compartilhado de legitimidade para agir e produzir a si mesmo como sujeito social ” (RAYOU, 1999 *apud* DELALANDE, 2012, p. 73).

PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa, se preocupa mais com os processos do que com

4 A expressão *cultura infantil* é usada para conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as suas interações com o mundo dos adultos (DELALANDE, 2011).

os produtos e possibilita descrever um fenômeno com profundidade, a partir da tentativa de apreender os pontos de vista dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, participaram do estudo oito crianças (quatro meninos e quatro meninas) na faixa etária entre cinco e seis anos de idade e pertencentes ao mesmo agrupamento, Infantil V. Conforme Campos (2008), ao definir o papel das crianças nas pesquisas, o pesquisador deve levar em consideração alguns fatores, como: a idade, pois crianças menores podem sentir dificuldade de se expressar oralmente e nesses casos outras formas de expressão podem ser utilizadas, como o desenho; o gênero: em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos.

As crianças foram escutadas por meio de entrevistas coletivas. Foram formados grupos de quatro crianças (duas meninas e dois meninos), empregando um instrumento utilizado na prática clínica psicológica com crianças e adaptado para muitas pesquisas em outros campos do conhecimento, inclusive na Educação. Trata-se da *Histoires à Completer* de Madeleine B. Thomas. A “História para Completar” consistiu em uma narrativa iniciada pela entrevistadora sobre a escola e, em seguida, por meio de indagações, as crianças foram incentivadas a continuá-la. Esperava que, ao prosseguirem a narrativa, as crianças pudessem por meio dos personagens, expressar as suas opiniões acerca das atividades da rotina vivenciadas na instituição, em especial, sobre o recreio, revelando “[...] conteúdos inconscientes e/ou considerados pouco recomendados de serem ditos aos adultos ” (ANDRADE, 2007, p. 82).

Para Cruz (2008), acreditar que as crianças pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas, nas últimas décadas. Nesse sentido, tem destaque o reconhecimento de que as crianças, desde muito cedo, são capazes de atribuir significados às suas experiências. De acordo com a autora, o que as crianças falam pode subsidiar mudanças ao seu favor, porque os seus pontos de vista trazem elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e da infância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos relatos das crianças sobre o brincar no recreio, chamou atenção

a diversidade de brincadeiras apresentadas por elas. As meninas e os meninos entrevistados expressaram em suas narrativas seus mundos lúdicos; revelaram seus vocabulários e um interessante mapa do brincar do recreio na pré-escola. Para Sarmiento (2004), o brincar é um elemento essencial das culturas da infância, condição de aprendizagem e sociabilidade. Para o autor, brincar é muito do que as crianças fazem de sério.

Assim, ao adentrar o universo do brincar infantil no recreio, por meio das entrevistas coletivas, pude registrar muitas manifestações verbais das crianças. Elas falaram que durante o tempo do recreio é legal: “brincar no parquinho”, “brincar no escorregador”, “brincar no balançador”, “brincar no escorregador com as amigas”, “brincar e andar com os amigos”, “brincar de pega-pega com os amigos”, “brincar na casinha”, “brincar no cavalinho”; “brincar de esconde-esconde”, “brincar de João atrepa”, “brincar com os amigos sem bater”, “subir no pé de árvore para brincar de esconde-esconde”, “brincar de se esconder atrás da árvore”, “brincar de bola”, “jogar futebol”, “brincar na areia”, “brincar de amarelinha”, “brincar na gangorra”, “meninos brincando de bola e meninas brincando de roda”; fazer piada; “brincar com as borboletas”, “brincar de cantar”, “brincar de salão e de pega-pega”, “brincar de peteca”, “brincar de carimba”, “fazer desenho na areia”, “correr”, “subir”, “brincar de subir na árvore para pegar jambo”, “brincar de pegar um bronzeado no parque”, “jogar de bila”, “brincar de dar florzinha para a mamãe”, “brincar de casinha de árvore”, “brincar de pular corda”, “brincar no trepa-trepa”, “brincar de boneco”.

Um aspecto que chama atenção nas falas das crianças é a importância de brincar com os amigos, durante o recreio. As crianças demonstram a necessidade de brincar junto, mas, esperam que isso ocorra sem a existência de violência física, conforme revela Maria⁵(cinco anos): *legal é brincar junto, sem bater, sem brigar, sem tacar as costas na parede, sem o amigo pegar a cabeça, cortar a cabeça nas coisas. Um amigo ajudar todo mundo a voltar ao normal, dizer que não é bom bater, isso doeu muito, isso é o que deveria ser feito!* Brincar com amigos pode ser visto como uma “[...] forma de criar proximidades afetivas e sociais, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, fatores esses imprescindíveis à afirmação das rotinas e das regras de culturas de pares” (FER-

5 Os nomes das crianças são fictícios.

REIRA, 2004 *apud* CAMPOS, 2013, p. 154).

A importância atribuída ao recreio na rotina pelas crianças pode ser percebida quando o grupo, durante a entrevista coletiva, apresenta possíveis soluções para resolver o problema da não existência do recreio na escola. Assim, as crianças expressam seus sentimentos sobre o que fariam nesse caso, como mostram os trechos a seguir:

Pesquisadora: E se não tivesse recreio, o que as crianças iam fazer?

Natanael: As crianças iam mudar de escola!

Júnior: E se essa escola não tivesse mais parquinho, aí eu ia pra outra, e se a outra tivesse eu ficava lá estudando....

Ester: A gente ia ficar mudando de escola até ficar no segundo ano, até ficar grande!

Natanael: No segundo ano não, no sexto!

Pesquisadora: E o que as crianças iam fazer?

Júnior: Mudar de escola!

Ester: As crianças iam chorar muito.

Taís: Ela não vinha mais pra escola porque ia passar pra outra sala.

É importante observar que a existência do recreio na rotina constitui a principal razão das crianças para frequentarem a escola. Por conseguinte, tudo indica que ir à escola significa ter a possibilidade de brincar.

As brincadeiras “livres”, em muitos casos, são vistas pelos professores como descanso de atividades dirigidas realizadas na sala e não como forma de socialização e integração das crianças. Essa compreensão, conforme Kishimoto (2001), torna difícil justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Desse modo, para os professores o recreio serve para descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, definindo-se então a função da Educação Infantil: estudar. Segundo a pesquisadora, “[...] o modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma violência simbólica, desrespeitando as necessidades infantis” (KISHIMOTO, 2001, p. 238).

É essencial destacar que, em ambos os grupos, o recreio representa para as crianças a possibilidade de brincar na escola, em contraposição às atividades realizadas em sala sob o direcionamento da professora. Por conseguinte, as crianças trouxeram de maneira muito explícita o valor que atribuem a essa atividade na rotina, pois sem o recreio na escola “*as crianças iam ficar sem nada...*” (MARIA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as crianças entrevistadas atribuíram grande importância ao recreio na rotina. Referem-se a essa atividade como uma das raras oportunidades para a realização de brincadeiras na escola e, conseqüentemente, como a principal razão pela qual frequentam a instituição.

A regulação dos tempos das crianças na escola, por meio das imposições realizadas pelos adultos, revela o quanto os profissionais da instituição lidam de forma adultocêntrica com os elementos que envolvem a temporalidade e a ludicidade da criança, no espaço institucional. Sarmiento (2005) lembra que a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância, que são inerentes à criação da ordem social dominante e se assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social, de regulação dos cotidianos e, ainda, da desqualificação das vozes das crianças na configuração dos seus mundos de vida. O autor destaca o processo de colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças que acentua os paradoxos da condição social da infância na contemporaneidade.

É durante o recreio que as crianças conversam, encontram amigos, negociam papéis, realizam movimentos amplos, cantam, imaginam, transgridem, escolhem com quem brincar e do que brincar e produzem culturas infantis (DELLANDE, 2011). Deveria, portanto, ser considerado como um tempo/atividade que muito contribui para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Por fim, a escolha por realizar uma pesquisa *com* crianças decorreu de preocupações sociais e políticas, sobretudo, com a construção de um espaço educativo mais democrático, no qual os direitos das crianças de serem ouvidas são respeitados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis:** crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2013. 162f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, M. M. C. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In:* CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation:** contribution à une anthropologie de l'enfance. Rennes: Pur, 2001.

_____. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In:* MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61- 80.

_____. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. *In:* BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (Org.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campina: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, M. M. M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!:** as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. Branco demasiado branco: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143- 162.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Rev. da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1. sem. 2003.

PEREIRA, B. O.; NETO, C. A infância e as práticas lúdicas - estudo das activida-

des de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 219-264.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, M. J. ; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 31-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7- 30.

_____. **As culturas da infância**: nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Lisboa, 2002. Mimeografada.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 26, p. 361- 378, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de; (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas socioeducacionais da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm= iso>. Acesso em: 18 set. 2014.



CABELOS E TURBANTES : AS AFRO ESTETICAS DO COTIDIANO HISTÓRICO

MARLENE PEREIRA DOS SANTOS
HENRIQUE CUNHA JUNIOR

CABELOS E TURBANTES: AS AFROS ESTÉTICAS DO COTIDIANO HISTÓRICO.

MARLENE PEREIRA DOS SANTOS.

Mestra em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará.

HENRIQUE CUNHA JUNIOR.

Professor Titular. Universidade Federal do Ceará.

RESUMO

Africanidade e afrodescendência são dois conceitos que instruem a continuidade da base histórica e filosófica das populações do continente africano e da diáspora e implicam em valores e modos de vida que se reproduzem em situações e tempos históricos diferentes. Os cabelos e turbantes fazem parte de um acervo estético e filosófico dos povos do continente africano que são retomados em diversos momentos nas sociedades da diáspora. O artigo é parte de uma pesquisa de extensão universitária realizada de 2010 a 2012, realizada como parte da formação continuada de professores do ensino médio, estudando os turbantes e cabelos de mulheres negras ao longo da história. Parte de fotos antigas e figuras de povos africanos, perpassa as fotos de mulheres negras no escravismo brasileiro e mergulha no pós-abolição com os alisamentos e modas das décadas de 1930 e 1940, fixa os momentos de retomada e discussão da identidade negra positiva, com cabelos e tranças com parte da moda cotidiana. A base do trabalho é a fotografia e o estudo da representação como parte da história. A representação do ser negra através destes cabelos e turbantes é o eixo do artigo proposto. Os conceitos utilizados no estudo são identidade. Representação social. Africanidade e afrodescendência. Cultura africana e cultura negra. Movimento negro.

Palavras-chaves. Cabelo e turbantes, mulheres negras, iconografia, identidade cultural.

1- PENSANDO NO EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA.

Cabelo e adornos da cabeça são partes da identidade individual e coletiva das mulheres negras através dos tempos. Neste trabalho estamos pensando a história dividida em quatro tempos, o tempo africano, através do Antigo Egito e das sociedades africanas; o tempo do escravismo criminoso; o tempo do pós-abolição, dividido em dois momentos, o das décadas de 1930 – 1950, da existência dos clubes sociais negros e o do período dos movimentos de consciência negra e da beleza negra. No trabalho as imagens caracterizam os diversos tempos.

Nas culturas africanas aparece como parte das questões culturais e religiosas, compõe um conjunto arqueológico possível de ser pensado desde o Egito até o presente. As culturas tradicionais as mulheres se apresentam com grande incidência com turbantes, tranças e adornos de cabeça. Um enorme conjunto de exemplos está disposto na literatura sobre cultura e arte africana. Deste selecionamos um conjunto de imagens que permite entender a amplitude do tema e compor um acervo sobre mulheres africanas, cabelos e turbantes (CORDONNIER, 1982). Pensando no âmbito do trabalho realizado como um primeiro discurso inaugural das mulheres negras.

Na fase histórica do escravismo criminoso encontramos as mulheres negras em quatro condições sociais, a de livres, a de libertas, as escravizadas de ganho e de escravizadas. Dentre estas mulheres existiram as ganhadeiras e as quitadeiras. Outra situação foi das mulheres negras nas irmandades religiosas dos Homes Pretos.

Existe um acervo fotográfico e iconográfico, geralmente pouco conhecido pela população, que nos permite uma revisão da história das mulheres negras na sociedade do escravismo criminoso. A seleção de imagens neste acervo foi pensando com um segundo discurso possível na história das mulheres negras no Brasil.

Mas o período do pós-abolição existiram fortes pressões do racismo anti negro, de desqualificação social da população negra para o trabalho e a consequente forças de remodelamento das identidades negras. Uma fase onde a moda dos alisamentos e estilos de cabelos se afastaram dos modelos das africanas tradicionais, dos turbantes, dos cabelos naturais, e criaram parte uma expressão negra de uma época. Foi uma fase histórica da existência de clubes sociais negros (ESCOBAR, 2014) e a fotografia dos bailes e festas permitem captar um conjunto de fotografias de mulheres negras e dos cabelos da época. Constituem no trabalho realizado de seleção de imagens um terceiro momento histórico (RODRIGUES, 2012).

Os movimentos negros, a partir dos anos de 1960, trabalham os conceitos de beleza negra e de consciências negra (CUNHA JUNIOR, 1992). Com estes aparece uma diversidade de usos dos cabelos naturais, de tranças e nos últimos tempos de turbantes. A variedade de modos de uso de cabelo e turbantes criam um amplo repertório de imagens e da representação das mulheres negras na atualidade que também é registrada pela fotografia dos encontros dos movimentos negros. Constitui um acerto que representa um quarto período da história das mulheres negras (GIACOMINI, 2006).

Ter história, ser parte da história, o ser e o ter fazem parte da construção de identidade de um grupo social. A construção da história social de uma população pode ser realizada de diversas formas e utilizando vários tipos de acervos, no caso deste trabalho, o da fotografia e de figuras históricas sobre a mulher negra, sobre as formas estéticas de cabelos, turbantes e adornos de cabeça. As imagens constituem um discurso como parte da história. São fragmentos que produzem discursos e noções de pertencimento, que carregam na sua subjetividade a construção da identidade dos indivíduos e do coletivo. No sentido do empoderamento da mulher negra, da construção de identidade, com a intenção da produção de um discurso histórico positivo é que as imagens foram selecionadas. Visto que a estética dos cabelos e dos adornos de cabeça femininos é uma preocupação constante dos coletivos de mulheres negras, como elaboração de um sistema de combate ao racismo antinegro é que o acervo recolhido se justifica. Neste artigo apresentamos apenas algumas imagens a título de exemplificação.

A produção de história da população africana e dos descendentes na diáspora esta sendo realizada sobre diversos enfoques. O nosso enfoque é o da africanidade e afrodescendência, assim este artigo apresenta estes conceitos como base para realização da abordagem histórica. O material da pesquisa realizada foi utilizado na formação de professores do ensino médio.

2- O UNIVERSO CONCEITUAL E O CONFLITO IDEOLÓGICO

Para entender a produção do conceito de africanidade é necessário compreender dois fatores que ocidente científico indiretamente sempre nega. O primeiro fator negado é a existência de pensadores e cientistas africanos ao longo de 6000 anos de história. O segundo fator é que esta camada de pensadores e cientistas dentro das sociedades africanas não se desfez com a colonização europeia. Embora, entre 1880 e 1914, os europeus tenham feito o aprisionamento das elites governantes e pensantes africanas e os deportados do continente, em muitos lugares grupos permanecem e escaparam ao controle europeu. Dentro deste grupo que escaparam ao controle no Senegal figura a família de Diop. Cheikh Anta Diop, um intelectual de muitas formações, indo da física a arqueologia, conhecedor de línguas e linguística africana, profundo pesquisador sobre a continuidade da cultura do Egito antigo nas culturas contemporâneas do continente africano. Assim, Diop estava na posição privilegiada de poder ir além do que a cultura do ocidente oferece e redefine a cultura africana e a unidade cultural e elaborou o conceito de africanidade.

O conceito de africanidade é muito simples, diz da existência de uma unidade cultural africana que conecta o passado das civilizações do Rio Nilo, descritas como parte da história da antiguidade nos manuais de história ocidental, ao presente das sociedades africanas. Esta unidade cultural funciona como um eixo de base de onde emerge uma diversidade de povos e culturas do continente, conservando a unidade africana e produzindo a diversidade africana. O conceito teoriza sobre a existência de uma unidade dentro da diversidade de culturas, povos e nações africanas. O continente produziu em si um eixo civilizatório. Embora o conceito africanidade tenha sido amplamente exemplificado e demonstrado a sua validade por Diop (DIOP, 1954), (DIOP,1959), Théophile Obenga, (OBENGA,1977), (OBENGA,1993), Rex Nettleford (NETTLEFORD,1972), (NETTLEFORD,1970), ele sofre uma série infundável de ataques e contestações. Diop e o seu pensamento são taxados de a-historicos, conseguimos entender a rejeição do conceito, pois ele muda a perspectiva da história. Com base nele existe a necessidade em repensar a cronologia da história apresentada como antiga, e idade média e moderna. Não existe tal cronologia para o continente africano, e se consideramos os Mouros na Península Ibérica, ela não serve nem para o continente europeu. Como também o conceito leva a superar todas as metodologias atuais da história criadas no ocidente.

Afrodescendência é antes de tudo um território mental, é um espaço de liberdade e de autonomia para uma escrita própria de nós mesmos. Um terreno com terra africana virgem das ideologias eurocêntricas, uma base filosófica de nossos ancestrais, sobre a qual podemos pensar sobre nós mesmos enquanto coletivo, livres na medida do possível, das influências do racismo antinegro. Tendo consciência do eurocentrismo e do racismo anti negro, da sua potencialidade de quanto estes enquanto ideologia impede até os próprios brancos, e mesmo a civilização europeia

de se verem como eles mesmos são. Eles se veem sempre em relativa e inconsciente comparação de como seria a humanidade se não fosse eles o salvador desta através da racionalidade, da eficácia e da justiça. Eles se veem como parte da humanidade que utiliza a razão em lugar da emoção, empregando uma falsa ilusão de razão superior. Afrodescendência é a terra fértil, necessitando sempre em ser bem tratada, e que como tal nos dá os elementos para nos pensarmos na diáspora a partir das nossas verdades, das nossas realidades, descritas e pensadas por nós mesmos. Acreditamos nos nossos ancestrais, pedimos cotidianamente a proteção deles, isto não nos impede de ver a realidade em que vivemos e lutarmos para sua modificação (CASSI, 2010).

Acreditamos também que somos autores das nossas ideias, e que não precisamos de ninguém para nos autorizar a pensar a partir delas. Somos autônomos, colaboramos na construção da ciência com quem nos respeita. Dialogamos com quem respeita os nossos valores, as nossas ideias, as nossas próprias versões sobre a realidade, sobre o mundo. Estabelecemos um campo de ruptura de onde falamos e para com quem dialogamos, e como fazemos a nossa ciência. Ciência que resolve os nossos problemas, os problemas específicos das populações negras, na nossa razão direta e respeitosa com as demais populações. Sabemos que somos uma coletividade humana, de interações de ações e reações e que o equilíbrio, a equidade e a fraternidade são necessários, para a vida humana digna. Mas sabemos que no estado atual das relações sociais, de individualismos e de obseção patológica aos privilégios, fica muito difícil de realizarmos. No entanto, a pesar de tudo, do escravismo criminoso, do racismo anti negro, da realidade difícil em que vivemos, continua sendo o nosso desejo de transformação da sociedade. Afrodescendência é parte da construção desse desejo. De toda forma, afrodescendência é a nossa auto inscrição, protagonista, na história e no fazer científico. A partir desta forma de pensar traçamos caminhos para apresentar cabelos, turbantes, estética afro-brasileira transitando na arte das imagens, pois através de fotos de acervos cedidos, pesquisados e também de acervo próprio, explicitamos a estética, moda e glamour afrodescendente e contribuimos para o ensino e aprendizado da história e cultura afro.

3- EXEMPLOS DAS IMAGENS SELECIONADAS

As fotografias apresentadas abaixo estão todas disponíveis na internet, com exceção do último bloco de imagens, sobre a atualidade, que são do acervo pessoal dos autores.



Imagens do antigo Egito e das sociedades africanas.



Imagens das sociedades africanas.



Imagens do período do escravismo criminoso.





1. Clube dos anos 30, SP.
campinas – SP 1950.

2. Clube das Margaridas 1930.

3. Clube negro de



a)



b)

a) Movimento negro dos anos 1970 – Foto de militante Lelia Gonzales.

b) Foto de feminismo de mulheres negras do Rio de Janeiro década de 1970.



++ A seleção de fotos faz parte de um desfile de estilos representando a atualidades.

4- NAS CONCLUSÕES

O uso das imagens e da fotografia propicia um amplo elenco de propostas interdisciplinares sobre a história de mulheres negras. Podemos neste conjunto fazer referência a geografia, história, cultura, política, economia, relações sociais e relações de poder. O acervo fotográfico incluir fotografia de obras da arte africana contida em museus e que tratam o continente africano desde o antigo Egito, as sociedades do período colonial e a presença da mulher e da sua imagem em todas elas. A associação da mulher ao poder, ao matriarcado, a terra, a fartura e a procriação, são

fatores positivos para a introdução da discussão do tema de gênero nas sociedades africanas tradicionais, na contemporânea e na diáspora. O acervo iconográfico possibilitou muitas discussões sobre a imagem da mulher negra através dos tempos históricos e enseja reflexões para o problema de formação contínua de professores. O estudo de cabelos e turbantes constitui um elenco de conhecimentos interdisciplinares que podem ocorrer com forma de produção de uma educação formal ou informal sobre a história e cultura africana e afrodescendente. A educação seja formal ou informal, depende a situações que este acervo é apresentado, e do contexto do encaminhamento das discussões. Independente da forma que é utilizado o material produzido, concluímos que a pesquisa realizada e o material apresentado no artigo constituem uma contribuição original e lúdica para discussões de identidade negra, cultura negra, mulheres negras, estética da mulher negra, ensino de história e cultura africana e afrodescendente.

BIBLIOGRAFIA

- BERNAL, Martin. *Black Athena: The Afrosiatic Roots of Classical Civilization*. Vol. I,II,III. Rugar University Press. 1991.
- CASSI, Ladi Reis Coutinho. *A estética dos cabelos crespos em Salvador*. Santo Antônio de Jesus-BA: Mestrado. UNEB. 2010.
- CORDONNIER, Rita. *Femmes Africanines et commerce: lês revendeuses de Tissu de Lomé (Togo)*. São Paulo: Doutorado USP. 1982.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Tecnologias africanas na formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: CEAP. 2010. +
- _____. *Afrodescendência e africanidade: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil*. Revista Interface dos Saberes. 2013.
- _____. *Afrodescendência, Pluralismo cultural e Educação*. Pátio Revista Pedagógica. 1998.
- _____. *Textos para um movimento negro*. São Paulo-SP. Editora EDICON, 1992.
- DIOP, Cheikh Anta. *Nations nègres et culture*, Paris: Éditions Africaines. 1954.
- _____. (1959) *L'unité culturelle de l'Afrique noire: domaines du patriarcat et du matriarcat dans l'antiquité classique*, Paris: Présence Africaine. 1959. [ISBN 978-2-7087-0406-](https://doi.org/10.1017/9782708704066)
- GIACOMINI, Sonia Maria. *A Alma da festa família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro, o Renascença Clube*. Belo Horizonte: Ed AFMG; Rio de Janeiro Ed. IUPERJ: 2006.
- GOMES, Fábio Lorenço. *Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil*. FORTALEZA: Mestrado em Educação. 2014.
- ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Santa Maria-RS: UFSM. 2014.

- JAMES, George G. M. Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy. Journal of Pan African Studies. 2009. (Primeira edição 1954).
- HERTBERG, Jan Steven. The African religious heritage im Bahia, Brazil. Mestrado USP. 1977.
- QUERINO. Manoel. O Colono preto como fator de civilização brasileira. 1916.
- RODRIGUES, Sylvia. Referências étnicas africanas na moda brasileira contemporânea em duas leituras: Goya Lopes e Walter Rodrigues. UNESP. Mestrado. 2012.
- NETTLEFRD, Rex .*African Connexion: Parallels; Historical Continuity; Pan-africanism; African in the World*, University of the West Indies .1972.
- _____. *Mirror, Mirror: Identity, Race and Protest in jamaica* (1970), Kingston: Sangster and Collins.
- OBENGA, Théophile. *Le Zaïre, Civilisations traditionnelles et Culture moderne (Archives culturelles d’Afrique centrale)*, Paris: Présence Africaine, 1977.
- _____. *Origine commune de l’égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes – Introduction à la linguistique historique africaine*, Paris: L’Harmattan, 1993.



CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E SABERES: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O SANEAMENTO EM ÁREA INDÍGENA

ROSANA LIMA VIANA

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E SABERES: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O SANEAMENTO EM ÁREA INDÍGENA¹

Rosana Lima Viana (1); Georgiana Lima Viana (2); Luciana Lima Viana (3)
(1) Doutora em Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz (RJ); (2) Doutoranda em Educação; (3) Doutoranda em Educação

(1) *Ministério da Saúde, rosana.viana@saude.gov.br*; (2) *Universidade Nacional de Rosário – Argentina, georlima@hotmail.com*; (3) *Universidade Nacional de Rosário – Argentina, lucianalimaviana@hotmail.com*

Resumo: o presente estudo descreve a trajetória de produção de material didático para o Programa de Qualificação dos Agentes Indígenas de Saneamento, realizada no período de 2013 a 2016, com base nos relatórios, documentos, anotações e nas observações diretas desenvolvidas pelos participantes durante todo o processo. Nesse sentido, a produção de material didático buscou atender as diretrizes da Política Nacional de Saúde Indígena (PNSI) quanto à formação permanente em saúde de trabalhadores nos territórios indígenas, baseadas na interculturalidade e no respeito as especificidades étnicas e culturais presentes nos territórios indígenas.

Palavras-Chave: material didático. Saneamento em área indígena. Formação em saúde.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a saúde como direito de todos e dever do Estado, garantida por meio de políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e agravos na população. Tais políticas permitem o acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. Para tanto, a Constituição criou o Sistema Único de Saúde (SUS), que tem entre as suas competências a formação e qualificação dos trabalhadores da saúde com perfil condizente às necessidades técnicas e sociais e às realidades locais e regionais (BRASIL, 1988; MS, 2014).

Em relação às populações indígenas, a Constituição Federal (capítulo VIII, artigo 231) instituiu o respeito à organização social, costumes, línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que essas populações tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las,

1 Projeto desenvolvido pelo Ministério da Saúde para Qualificação dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento.

protege-las e fazer respeitar todos os seus bens e a diversidade étnica presente nos territórios (BRASIL, 1988).

Tendo como referência esses pressupostos legais, a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) foi elaborada, no ano de 2002, como parte integrante da Política Nacional de Saúde, considerando as especificidades étnicas e culturais e os direitos territoriais das populações indígenas, considerados essenciais para o desenvolvimento de uma política de saúde diferenciada para essas populações. A PNSI tem o propósito de favorecer a superação dos fatores que tornam os indígenas mais vulneráveis aos agravos à saúde de maior magnitude no país.

Na PNSPI os processos de formação e capacitação de trabalhadores para atuação na saúde indígena têm destaque especial e devem levar em consideração o contexto intercultural dos povos.

Deste modo, o Programa de Qualificação do Agente Indígena de Saúde (AIS) e do Agente Indígena de Saneamento (AISAN) constituiu-se em:

(...) “uma estratégia que visa favorecer a apropriação, pelos povos indígenas, de conhecimentos e recursos técnicos da medicina ocidental, não de modo a substituir, mas de somar ao acervo de terapias e outras práticas culturais próprias, tradicionais ou não”. (BRASIL, 2002 p. 15).

E deverá ser:

(...)”elaborado dentro dos marcos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei n. 9.394/96, no que diz respeito ao ensino básico, direcionado para a construção de competências/habilidades visando facilitar o prosseguimento da profissionalização nos níveis médio (técnico) e superior(tecnológico)” (BRASIL, 2002 p. 15-16).

Tomando em consideração essas premissas, pressupostos e conceitos, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), área do Ministério da Saúde (MS)

criada em 2010 para coordenar e executar o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no âmbito do Sistema Único de Saúde, a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) de Mato Grosso do Sul e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) deram início ao Programa de Qualificação dos Agentes Indígenas de Saúde e dos Agentes Indígenas de Saneamento para atender a demanda de qualificação profissional em saúde indígena de 3.500 Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e de 1618 Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN), que trabalhavam nos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) do país (MS, 2013).

A primeira etapa do Programa, realizada durante os anos de 2013 e 2014, consistiu na elaboração do Mapa de Competências e do Marco de Orientação Curricular, construído por meio de uma grande oficina nacional, que contou com a participação dos Agentes Indígenas de Saúde e dos Agentes Indígenas de Saneamentos de todos os DSEIs. Posteriormente, foram realizadas mais três oficinas de trabalho, com o objetivo de discutir o processo de trabalho dos agentes e sua inserção nas equipes de saúde atuantes nas aldeias. Nestas oficinas, participaram representantes dos Agentes Indígenas, de profissionais da SESAI, da Secretaria da Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (SGTES), da Fundação Oswaldo Cruz/Escritório Técnico do Mato Grosso do Sul (FIOCRUZ-MS), das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), do Projeto Xingu (UNIFESP) e das Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena, além de um representante indígena do Fórum de Presidentes do Conselho Distrital de Saúde (CONDISI) (MS, 2014).

A partir das propostas das oficinas, foram elaboradas as diretrizes e orientações para a qualificação dos Agentes Indígenas, que contemplou o Mapa de Competências e o Marco de Orientação Curricular, fundamentados nos seguintes eixos estruturantes: a) o processo de trabalho dos Agentes Indígenas de Saúde e dos Agentes Indígenas de Saneamento; b) articulação ensino-serviço e comunidade; c) os princípios e diretrizes do SUS; c) os princípios da atenção diferenciada à saúde dos povos indígenas na perspectiva da interculturalidade (MS, 2013).

De acordo com esses eixos, o perfil de conclusão do Programa de Qualificação do Agente Indígena de Saneamento, por exemplo, buscou o envolvimento da articulação de várias competências para realização de um trabalho conjunto com

outros profissionais e com a comunidade, traduzido em ações de saneamento voltadas para a promoção da saúde e cidadania, prevenção de doenças e agravos à saúde e para a operacionalização, monitoramento e manutenção do sistema de abastecimento de água, do esgotamento sanitário e o gerenciamento de resíduos sólidos de sua comunidade, que levem em consideração o território socioambiental e os contextos interculturais e intersetoriais onde o trabalho é desenvolvido (MS, 2013).

Após essa breve descrição dos antecedentes do Programa de Qualificação dos Agentes Indígenas de Saúde e dos Agentes Indígenas de Saneamento, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir o processo de produção de material didático construído para o programa, com a ambição de contribuir nas discussões de metodologias ativas e participativas que levem em conta a comunicação intercultural e favoreçam o processo recíproco de aquisição e compartilhamento de conhecimentos.

METODOLOGIA

O presente trabalho descreve o processo de produção de material didático para o saneamento em área indígena, com base relatórios, documentos, anotações e nas observações diretas realizadas pelos participantes durante todo o processo. Pode-se considerar que a proposta pedagógica do programa de qualificação ancorou-se na “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (SAVIANI, 2000), ao integrar os aspectos técnicos do ensino e as diferentes realidades existentes nos territórios indígenas (sociais, culturais, econômicas, ambientais e históricos, entre outras). Ou seja, a qualificação profissional dos Agentes Indígenas estimula a obtenção de habilidades e competências para diagnosticar e monitorar a situação de saúde e as condições de risco e vulnerabilidade das populações indígenas.

Vale destacar que nas oficinas para construção do material didático tiveram como estratégia metodológica principal a “aprendizagem significativa” (ASUBEL, 1982). Nesse sentido, a estratégia utilizada buscou considerar o conhecimento prévio dos participantes sobre os diversos temas desenvolvidos e, também, a interação desses conhecimentos com os conteúdos programáticos abordados nas unidades. Tal estratégia perneou todo material pedagógico construído pelos conteudistas (autores).

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE SANEAMENTO EM ÁREA INDÍGENA

O material didático produzido para a qualificação dos Agentes Indígenas de Saneamento (AISANs) contemplou três Áreas Temáticas voltadas para organização de unidades específicas. Em linhas gerais, a Área Temática I contemplou o conhecimento do território indígena nas diferentes dimensões étnicas, demográfica, política, econômica, social, cultural, histórica e ambiental, com a preocupação principal de identificação dos problemas de saúde e seus determinantes sociais.

A Área Temática II abordou as doenças e agravos relacionados à água, resíduos, esgoto e meio ambiente, bem como o modelo de vigilância em saúde, com destaque nas questões ambientais, sanitárias e epidemiológicas. Apontou estratégias para identificação e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade de grupos indígenas e do ambiente, buscando assegurar o desenvolvimento de ações de sustentabilidade, de prevenção e de educação em saúde. Abordou ainda, ações de operacionalização, monitoramento e manutenção de sistemas de saneamento, de forma articulada com a equipe e comunidade, buscando a mobilização social e o respeito dos direitos dos povos Indígenas e das políticas de saúde. Nesta área temática a promoção à saúde foi abordada na perspectiva dos saberes e práticas indígenas e não indígenas.

A Área Temática III contemplou o processo de trabalho em saúde indígena, as especificidades do trabalho do AISAN e o seu trabalho em equipe, com destaque para qualificação e o desenvolvimento ético, técnico e político desse trabalhador, considerando a organização da rede de referência do SUS e a articulação com diferentes setores. Discutiu, também, o conceito, etapas e operacionalização do planejamento estratégico situacional.

Desse modo, a experiência mostrou-se rica para os participantes, pois ofereceu a oportunidade de trabalhar com contextos interculturais e intersetoriais onde as populações indígenas encontram-se inseridas, o que possibilitou trazer as experiências de trabalho com essas populações para a produção do material didático e, também, trocar conhecimentos sobre a temática. Cabe ressaltar, a ampla participação dos indígenas e trabalhadores durante todo o processo da qualificação, que propiciou a aproximação do programa de qualificação aos conhecimentos dos

povos indígenas.

O principal desafio foi a aproximação do material didático com as realidades dos territórios indígenas, dada a grande diversidade cultural, demográfica, política e ambiental presentes nesses territórios. No entanto, a proposta pedagógica fundamenta na aprendizagem significativa foi uma estratégia fundamental de superação a esse desafio. Sem dúvidas, a participação dos indígenas, dos trabalhadores e das instituições que trabalham com saúde indígena é um dos pontos fundamentais a serem ressaltados na produção de material para o saneamento em área indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Qualificação do Agente Indígena de Saúde e Saneamento foi um avanço fundamental para a consolidação de um processo de formação e capacitação de trabalhadores para a atuação na saúde indígena, que considere as especificidades culturais existentes nos territórios (organização social, costumes, línguas e tradições, por exemplo), de acordo com o preconizado pela Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena (PNASPI).

A produção de material didático fez parte desse processo e buscou atender as diretrizes da política quanto à formação permanente em saúde de trabalhadores nos territórios indígenas, entretanto o programa de qualificação profissional desses agentes deverá estender suas ações para o acesso à escolarização diferenciada de nível médio para jovens e adultos, por meio de uma integração curricular técnica que considere os pressupostos de atenção diferenciada à saúde estabelecidos pela PNAPI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 novembro 2013.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2ª edição, Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde Geral (SGTES). Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Mapa de competências e marco de orientação curricular para o Programa de Qualificação do Agente Indígena de Saúde e do Agente Indígena de Saneamento. Brasília, DF, 2013. 33p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Fundação Oswaldo Cruz. Escritório Regional do Mato Grosso do Sul. Guia de orientação do conteudista: Agente Indígena de Saneamento. Campo Grande, MS, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.



CORPO EM EXPERIMENTAÇÃO... SEXUALIDADE MASCULINA EM DEVIR

MARCELO VALENTE DE SOUZA
MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO
HELANE SÚZIA SILVA DOS SANTOS

CORPO EM EXPERIMENTAÇÃO... SEXUALIDADE MASCULINA EM DEVIR

Marcelo Valente de Souza ((UFPA)¹
Maria dos Remédios de Brito (UFPA)²
Helane Súzia Silva dos Santos (UFPA)³

RESUMO:

O tema da sexualidade masculina é pouco explorado na literatura, portanto ele é o foco deste estudo. O texto aborda, em formas de notas, a questão do corpo e sexualidade masculina para além das identidades. Defendemos que os corpos masculinos, os quais não se deixam classificar, exercitam sua sexualidade desembaraçada como potencialidade ativa da vida e da criação singular. As questões que mobilizam o texto são: Como os corpos masculinos que vivem sua sexualidade em transe se vêem? O que seria a identidade sexual masculina? Como esse corpo masculino expurga a identidade e vive sua singularidade? Como se sustenta? Que forças são abrigadas neste corpo masculino? As reflexões são fundamentadas pela filosofia da diferença, especialmente de Nietzsche, Deleuze, Guattari e Foucault. O texto toma duas narrativas/cartas para o contexto de nossa abordagem. Esses corpos que percorrem outras paisagens exercitam sua sexualidade pelo meio, pelo entre, inventando para si um corpo imanente, ligado aos seus desejos, as suas experimentações multívocas, desmontando as ramificações, para pensar produções de desejos, forças de agenciamentos plurais. Trata-se de pensar um novo corpo masculino e uma nova sexualidade masculina.

Palavras-chave: corpo masculino, sexualidade masculina, Filosofia da Diferença.

I – INICIAR UMA ESCRITURA...

Pretendemos esboçar algumas linhas sobre a ideia de sexualidade masculina percorrida por um traço de reflexão da Filosofia da Diferença. Entendemos que

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - UFPA – marcelo_boto@yahoo.com.br

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (UFPA) - mrdbrito@hotmail.com

3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - UFPA - helanesantos@yahoo.com.br

a mesma faz uma crítica radical ao pensamento da representação, como pode ser consultada na obra fundamental de Gilles Deleuze, intitulada *Diferença e Repetição* (2006).

Essa Filosofia mostra que os conceitos de representação estão fundamentados em uma razão universal. A ontologia que está por trás da noção de representação remete para a questão da semelhança, da generalidade e identidade. Há nessa perspectiva uma essência, uma substância unificada que mostra o que é. O é não pode deixar de ser. No seio dessa ontologia percorre um pensamento por exclusão, A é A, A não poderia jamais ser B e B não poderia ser A. Não há aceitação de uma espécie de um terceiro excluído, não há meio, *intermezzo*.

Com este pensamento, pretendemos refletir neste texto: Como os corpos masculinos, que vivem sua sexualidade em transe se vêem? O que seria a identidade sexual masculina? Como esse corpo/sexualidade expurga a identidade e vive sua singularidade? Como se sustenta? Que forças são abrigadas? Que masculinidade inventa para si?

Colocamos em debate que o sexo não pode ser um destino, o sexo não pode ser a verdade da natureza. Beauvoir (1970) nos ensina, quando argumenta no seu livro *o Segundo Sexo*, que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, poderemos dizer de outro modo, ninguém nasce homem, mas torna-se homem. Assim, nem a sexualidade e nem o sexo seriam verdades naturais e essenciais, ambos estão entrelaçadas com as questões sociais e históricas. Contra um modo de pensamento que percorre a naturalização, entendemos que os homens são construtores de seu corpo e de suas afecções, portanto, o próprio termo identidade será posto em reflexão.

Não temos a intenção de buscar um entendimento para uma lógica do respeito, ou da alteridade. Pois, partimos da ideia de que a diferença não cai na ordem do respeito, ela percorre o mundo, ela existe por todos os lados. O mundo é percorrido pelas diferenças e não pela igualdade, pela identidade. O que existe são individualizações, corpos em suas multiplicidades de forças e comandos. Tais corpos estão interagindo com imanência e com tudo que nela pertence.

Dessa forma, o modo como cada corpo inventa para si uma singularidade, não o põe à parte de sua relação com as forças que o atravessam. Não há um corpo masculino sem a ligação com essas forças externas, com as dominações externas. Nessa perspectiva, podemos, desde já, questionar o que é ser homem ou mulher,

hetero ou homo, pois toda a palavra diz respeito ao seu campo de forças.

Quando um homem afirma, gosto de homem, gosto de fazer amor com um homem, ou gosto de fazer amor com mulheres, com seus corpos femininos, ou também de outros modos, exercita seu corpo de todas as maneiras... Estamos escrevendo um cenário de forças, percorrido não só pela linguagem, mas pelo desejo, por tudo que “alguém”, um grupo, um objeto, uma imagem, carrega em seu corpo e não a sua pura identidade.

Estamos interessados em problematizar o corpo/sexualidade masculino que não se deixa identificar, um corpo que não está moldurado pela lógica da exclusão, um corpo que não é encaixado na lógica binária. Esses corpos que percorrem outras paisagens exercitam sua sexualidade pelo meio, pelo entre, como potencialidade ativa da vida. Assim, defendemos que a sexualidade masculina em corpos que não se deixam classificar busca exercitá-los para além da identidade.

II – COMO INVENTAR UM CORPO E SUAS MOLDURAS

Nietzsche já anunciara que não seria possível navegar por entre as linhas do humano sem a compreensão do corpo. O corpo atravessa todo o campo da ética, da política, dos valores, da cultura e do social. Contudo, a história da tradição quase sempre o negou, o retalhou e o domesticou, impondo-o uma armadura do enclausuramento e da negação da vida.

Tais questionamentos atravessam a obra de Nietzsche(1998), como na sua obra “*A genealogia da Moral*”. Ele se opõe a todo tipo de razão identitária sobre a moral. Nessa acepção, surge o questionamento: O que leva a cultura e a sociedade a construir um campo de proteção para o corpo? Por que o corpo impele tanto “cuidado”? Qual a necessidade de fomentar uma terapêutica para a cultura, que tenha como principal mobilidade a passagem pelo corpo e pela sexualidade?

Nietzsche (1998), por exemplo, não cessa de denunciar os aspectos doentios da moralidade cristã, a classificação da fisiologia, a crítica à ciência médica, que visa qualificar, de algum modo, todos os movimentos do corpo e seus modos, como se necessitasse extirpar partes degeneradas a fim de sugerir uma limpeza da sociedade por via do corpo. Contudo, é pelo corpo que a vida é atravessada. Por que impedir seus movimentos sem ser atravessado por eles também?

Então, pode-se inferir que a religião, a medicina, a psicologia, a educação, de alguma forma, colocaram-se e se colocam como uma espécie de terapêutica da cultura, da vida e do corpo.

Em todas as manifestações culturais e sociais, os estados corporais (de)compõem um tipo de saúde e doença pelo corpo, o que garante afirmar que tudo passa pelo corpo e suas aparições e reações. Os sintomas, as manifestações fisiológicas, os encontros, as afecções, até mesmo espirituais e intelectuais, passam pelo corpo. O corpo gesta a vida, portanto, não tem modo de vida sem ele.

Neste sentido, o homem produz vida, pensamento, experiência, a soma de pequenos e grandes acontecimentos, prazeres, desprazeres, estados de saúde e doença, alegria, desconforto, tristeza, percorrem a miríade do corpo. Para Nietzsche “o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz” (NIETZSCHE, 2011, p. 34).

Assim, não se tem um corpo objetivado, neutralizado, congelado, em suas entranhas. Contestando toda a compreensão objetivante do corpo, Nietzsche afirma que a principal característica deste é o movimento, a diversidade criativa de suas forças, o confronto permanente dos seus impulsos” (BARRECHETA, 2009, p. 48).

O corpo continuamente gesta e faz parir suas afecções em meio a sua dor e a sua alegria, resultado de um prazer, de um desejo. Por isso, também ele opera com forças e com multiplicidades. Se tudo passa pelo corpo, qual é a procedência das forças que configuram um corpo domesticado e cansado? Pois, a manifestação dos constructos culturais está imersa nos valores morais, que promovem estados de vida.

Entendemos que não existem valores além-mundo, ahistóricos. Dessa maneira, é possível avaliar e questionar os valores, a moral, ou seja, formas de vida. É por isso, que Foucault afirma que o corpo é talhado pela norma, pela disciplina.

Sendo assim, se o corpo é o campo das afecções, dos encontros, como sugere Deleuze (1997), a sexualidade é uma das perspectivas fabricadas a partir do corpo e de sua superfície. Gestar a sexualidade é mostrar que o corpo “é expressão do dinamismo do vir-a-ser, jamais se fixa, jamais se estabiliza” (BARRENECHA, 2009, p. 51). Por isso, a sexualidade passa embricadamente pelo corpo, envolve o corpo e seduz a alma, cuja função, no campo da cultura e da história, foi sendo normatizada e disciplinada.

A experiência da sexualidade, como alerta Foucault (1988), é uma região de certos saberes, poderes que formam subjetividade e que permitem aos indivíduos se reconhecerem como sujeitos de uma “sexualidade”. Então, as terapias, as práticas médicas, psicológicas dizem respeito ao nosso corpo e passam de algum modo, pela nossa sexualidade. É por isso, que os gestos de prazer, de gozo, foram, de algum modo, regulados, não só pela metafísica filosófica, mas teológica.

Desse modo, o campo da vida e suas manifestações corporais foram regulados, pela família, pela escola e pela igreja. A Igreja, com seu poderio na Idade Média, proibiu as práticas do banho por serem consideradas pecado, luxúria e heresia, deixando o corpo e a sexualidade nas “trevas” do controle e da moral (BUENO, 2007), desencadeando um caos na educação dos corpos e nos movimentos sexuais, com doenças, com fungos, com os parasitas e os desejos retraídos em um corpo aprisionado pela moral. Corpos controlados!

O corpo, nesta perspectiva, é fabricado, diz Foucault (1988), assim como, a sexualidade. Este autor ainda alerta que a sexualidade não é fixa, ela passou e passa pela injunção do interdito, daquilo que tem que ser decifrado, analisado, algo deve ser trazido à luz a fim de limpar o homem. Como se isso fosse possível. Tudo isto, percorre um modo de classificar, reconhecer, tornar inteligível, decifrável e satisfatória a identidade sexual.

Por isso, a sexualidade passa e passou por todo tipo de vigilância. Classificar o corpo foi e ainda é um meio para impedir suas passagens. Dizer é “feminino”, “é masculino”. Ao impor uma identidade, uma naturalidade, é uma maneira de construir um centro, uma norma.

Diante deste padrão normatizador, o corpo e sua sexualidade ficam restritos a certos limites orgânicos, a certos limites identitários. Portanto, permite o exercício do julgamento e da verdade com maior facilidade. Tudo, que pode manifestar a diferença, tem que ser cuidado e entrincheirado.

Foucault (2013), no texto intitulado “*Não ao sexo rei*” questiona a identidade, pois é exatamente essa forma de ver o corpo e sua sexualidade que impõe uma negatividade dos prazeres. Então, a história mostra uma verdadeira batalha pelo controle da diferença, passando pela construção de um modo de pensar que atravessa o dogmatismo, impondo para a vida o impedimento de outras forças, o atravessamento de outros fluxos. Pois, no interior do jogo histórico-cultural é pos-

sível perceber o jogo de forças que impõe o controle. O “sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar” (FOUCAULT, 2013, p. 345).

O corpo disforme, o corpo das forças potentes, o corpo sexual, o corpo desejante, o corpo degenerado sempre foram corpos “doentes”, corpos “monstros”. Quando o corpo permite a si mesmo o exercício não fascista, são perigosos, são corpos monstruosos, corpos anormais, corpos descontrolados, demoníacos e loucos. Todas essas “identidades”, que vazam para a além da identidade sexual, foram fomentadoras do horror e do terror sobre o corpo-sexual. A “identidade sexual” não cessa de gerar a violência, o fascismo e a castração.

Por isso, a sexualidade passa por um domínio histórico e não essencialista, o dispositivo da sexualidade é constituído por agenciamentos coletivos, passa por toda uma série de práticas, organizações, regulamentos, enunciados científicos, proposições linguísticas e filosóficas, proposições morais.

A sexualidade não é um centro, não é uma lei percorrida pela fixação (fixa, imóvel), ela é construída e inventada. Como tal, pode ser debatida e reinventada, aos modos não universais, mas singulares. Pois, o corpo, tal como afirma Deleuze e Guattari (2007) é uma máquina desejante, ele opera por composições não localizáveis, ele confunde sua própria montagem, seu funcionamento, opera por ligações não localizáveis, dispersas, descontínuas, sinuosas, que fazem de algum modo, intervir processos de temporalizações, formações em fragmentos, formações em retalhos. Ele procede por cortes e fluxos, ondas com associações parciais, que induzem à distância, produzem desligamentos, restos, misturas de singularidades, do mesmo modo é a sexualidade que atravessa e dobra este corpo inclassificável e imoral.

Assim, as vidas, os corpos masculinos que ousam não ter nomes, ou ter amores sem nomes, a experimentar seu corpo, sua multidão de forças, suas inclinações vitais, sua sexualidade, sua diversidade criativa, seus confrontos, suas lutas e guerras, reivindicam para si um “não” a uma “identidade rei”.

III- VAMOS AO CINEMA? MEU CORPO, MINHA SEXUALIDADE... E DAÍ?

A literatura, a pintura, o cinema, sempre colocaram em debate o que a racionalidade instrumental não consegue observar por suas estruturas fechadas, encaixotadas. O filme brasileiro *Elvis & Madona*, exibido nos cinemas em 2010, dirigido por Marcelo Laffitte, conta a história de um casal formado por uma lésbica e um travesti, assim que os personagens se identificavam, vividos pelos atores Simone Spoladore e Igor Cotrim, com a participação de Maitê Proença, José Wilke, Buzze Ferraz, entre outros. Elvis, Simone Spoladore, sonhava em trabalhar com a fotografia, queria ser fotógrafa, mas como havia saído de casa, precisava sobreviver ganhar dinheiro para se sustentar, assim, aceita um trabalho como entregadora de pizza. Madona (Ígor Cotrim) é uma travesti, que trabalha como cabeleireira. Seu sonho é produzir um show de teatro de revista. Ela conhece Elvis, que é Lésbica, e começam um relacionamento amoroso.

O filme mostra um debate sobre a questão da identidade sexual. Tal identidade sexual na nossa sociedade ainda é um fantasma, que precisa ser vigiada e controlada. O filme questiona: O que é ser homem? O que é ser mulher? Que identidade há na figura da mulher ou na figura masculina? Também destaca que o desejo sexual não percorre uma questão de identidade. Elvis fica grávida de Madona, vivendo seu afeto para além do que “é”, sem uma preocupação ontológica de uma identidade, ou de uma moldura do que é ser masculino ou feminino.

O filme procura mostrar que os corpos são atravessados por um devir, por um entre, por um transe experimental...corpos afetados por seus desejos, por suas forças minoritárias....corpos que suportam a força da sua pura singularidade, caminhantes, para além de uma lógica instituída, de uma lógica do igual.

IV- O FILME CONTA... CONEXÕES, DIFERENÇAS...

O devir não é a desmobilização do ser, da identidade, da fixidade, da finalidade; ele promove rachaduras, dobras; produz intensidades, o fora sem pudor, sem o moralismo aprisionador... O devir nada quer além da dança desenfreada da vida, porque não pretende a reprodução, o progresso, a evolução, sua lógica percorre as misturas, o meio.

O devir não quer uma transformação, um resultado, uma passagem de um lugar para o outro, ou de um estado para o outro. Ele é uma zona, uma intensidade, modulações. Diz Deleuze: “o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence a essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo” (2007, p. 01). O devir não se contenta com nenhum tipo de semelhança e nem de identidade,

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identidade (...) Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. (...) O devir não produz outra coisa se não ele próprio (...) Enfim, devir não é uma evolução (...) O devir nada produz por filiação (...). Ele é da ordem da aliança (...) O devir é involuntivo, a involução é criadora (...) O devir é um rizoma, não uma árvore classificatória ou genealógica. (Deleuze; Guattari, 2007, p. 18-19)

O devir não se preocupa com as filiações, mas com as alianças, com os agenciamentos, com as forças que o leva a criação. Suas linhas não são classificáveis, mas mutantes, que não requer o dentro, a forma, o fundo, a base. Sendo assim, o devir recusa as classificações, as estruturas causais. Uma singularidade operada pelo devir não pretende ser, equivaler; seu trabalho é com desidentificação. O percurso de uma singularidade, de um corpo que recusa as identidades fixas, não deseja progredir, mas viver, apenas viver... um devir.

V-COMO INVENTAR PARA SI CORPO/SEXUALIDADE EM DEVIR

Neste movimento devir, do corpo/sexualidade, homens tentam fluidificar suas tensões sexuais, procurando novos movimentos, sentidos outros, dobras de sensações entre o normal e o “patológico”, já que para alguns descumprir uma norma, uma conduta é um sujeito doente, transgressor e da desordem. A sexualidade é experimentação de um corpo, corpos e tesão, um fluxo de “máquinas desejantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2007), que corpos se entrecruzam, se misturam, se experimentam, num fluxo de desejos e aromas do prazer, reiventando modos, olhares e toques.

Neste texto utilizamos fragmentos de cartas escritas por homens que movimentam a sexualidade para além da identidade e da classificação, rejeitam os rótulos, o enquadramento de seus corpos às normas e padrões.

“Não gosto de me afirmar como gay, homossexual, não sou nenhum ativista, apesar de sempre me posicionar a favor a liberdade sexual. Não me sinto homossexual, sei lá, para mim isso são rótulos, apesar de sua contribuição nas políticas públicas essas categorias sempre querem nos enquadrar, nos engessar. Eu sou múltiplo, minha sexualidade é múltipla e escapa de qualquer clichê. Minha sexualidade é como um rótulo de uma garrafa, com muitos tons de cores, que se misturam entre suas cores” (M. A.).

Muitos homens, ao contrário da citação acima, ainda se aprisionam, medo de expor suas sensações e sentir outros toques de outros corpos, de outros sexos, de outros homens e outras possibilidades. Movimentar a sexualidade em uma direção única e verdadeira, esgota a dinâmica das emoções, dos afectos, deve-se permitir, envolver-se, deixar molhar de prazer, já que vivemos uma sexualidade singular, do sentido da diferença. O exercício de conhecer a si e o outro é uma constante, sinuosidade, curvas e quedas, jamais uma reta contínua, com classificações e restrições.

Assim, a sexualidade masculina ao longo de muito tempo, vem rasgando pelas entranhas da sociedade uma ordem de comportamento, modelagem e controle, que algumas partículas já começam a serem quebradas, diluídas, líquidas às garras da sociedade heteronormativa. A descoberta dos prazeres e a liberdade que o corpo/sexualidade permite é volumosa, crescente, excitante.

Nas cartas alguns homens escrevem desejos, fantasias, jogos sexuais que exercitam com seus corpos, um movimento sexual singular, na troca, no olhar, no sopro... Há um fluxo, um sentido... sensações variantes, TRANSexuais – que transita, movimenta-se- não se deixa fixar, nomear ou até mesmo classificar.

Diretamente: essa implantação das perversões múltiplas não é uma zombaria da sexualidade, a vingança contra um poder que lhe imponha uma lei por demais repressiva. Também não se trata de formas paradoxais de prazer que se voltem para o poder, investindo sobre ele na forma de outro “prazer e experimentar”. A implantação das perversões é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas. (FOUCAULT, 1998, p. 54)

Nos traçados anônimos das cartas, revelam que homens possuem fantasias molares, querem sentir outros prazeres e chegam ao clímax até em olhar para outros corpos. Descrevem corpos femininos e masculinos, como se estivessem produzindo uma sexualidade das palavras, dos gestos, dos amantes silenciados pela sociedade normalizadora, com medo da repulsa, da discriminação e rotulação em serem isso ou aquilo, e não é bem isso, simplesmente esses homens são aquilo mesmo, aquilo que desperta a multiplicidade, aquilo que muitos guardam no “armário”, no “baú” e “catacumbas”, matando e enclausurando seus desejos.

Não estamos aqui, provocando uma revolução sexual masculina, estamos interrogando porque tanta vigilância na sexualidade masculina? Porque não experimentam seus corpos, seus prazeres... seus tesões?

“Morando em Piracicaba, interior de São Paulo, me relacionei com alguns rapazes, mas ao mesmo tempo me relacionava com mulheres, como uma espécie de transição, ou melhor, ainda prevalecia a vontade de me afirmar em quanto homem, tipo “pegador” diante as pessoas ao meu redor” (R. L.)

Se permitir a um trânsito sexual ou um transexual das performances do corpo e da sexualidade? Salih (2013) tenciona o debate do performativo da sexualidade ou uma sexualidade performativa discutida por Judith Butler, que inspirada nos conceitos de Derrida, apresenta que ser performativo é ter atos repetitivos, no entanto fugindo do igual, tendo origens diferentes, novas fissuras a cada experimentação, nada é igual. O pensamento do igual insiste em impor regra onde não existe, tudo muda nada é regular, na repetição sempre haverá uma diferença (DELEUZE, 2006), a tradição procura generalizar, engessar e silenciar novos modos, afecções e sensações.

[...] fui saindo com meninas diferentes até encontrar a namorada que passei cinco anos e meio juntos, esse relacionamento foi muito diferente, sentia vontade de fazer amor com ela, sentia prazer em fazer sexo oral nela e sentia prazer de ter o corpo dela tocando no meu, o sexo com ele era sempre muito intenso, nunca nesse anos transamos apenas uma vez quando estávamos nos nossos momentos íntimos, tínhamos algumas fantasias que sempre fazíamos de tudo pra realizarmos, ela preparava o momento com lingerie e tudo me dava muito tesão e enquanto estava nesse relacionamento, nunca me despertou o interesse em homens. Após o término, sai com várias meninas e resolvi me permitir sair com

meninos também, com o intuito de ver o que de fato me chamava mais atenção e o que mexia mais comigo, mais em relação ao sexo, e cheguei a conclusão que o sexo com homem dava mais tesão, nesse intervalo realizei algumas fantasias, transei com duas mulheres, transei com um casal hetero, mas nunca tinha passado pela minha cabeça que poderia namorar um homem, e sim que seria sempre apenas sexo e nada mais (R. M.)

Apesar de reconhecermos o contexto social, no qual os corpos estão inseridos, também como ponto de referência, e portanto, influenciados, não podemos negar que o sujeito percorre consigo uma singularidade, e assim, “ não é igual a nenhum outro. O corpo toma parte da aventura “ [...] Ele é um meio único de expressão, de ação e de athos, de sedução e repulsa, vetor fundamental de nosso ser no mundo” Moulin (2008, p.50 – 51). Percursos vivenciados agora não serão mais iguais, podemos até percorrer o mesmo caminho, mas sempre haverá uma singularidade, uma diferença e um modo molecular de viver.

As transições que o corpo possibilita experimentar, fissurar e agenciar, povoam os desejos, os corpos sexuais, a sexualidade é transversa, precisa ser ousado para senti-la, fugir das normas e cercas, escapar da vigilância e se permitir ao entrecruzamento de partículas do prazer, mas de longe a ordem, o discurso e a regularização ganham força com o tabu do corpo e da sexualidade masculina, que sofre por ser tão controlada à uma etiqueta social, evidenciando a virilidade masculina (macho, sério, mulherengo, cara de cafajeste) para atrair as mulheres, no entanto, outros corpos para além das mulheres também buscam virilidade, masculinidade, numa captura de imagens e sentidos inexplicáveis, inclassificáveis... simplesmente volúveis, pulsantes e desejantes.

REFERÊNCIAS

- BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Vol. 1. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BUENO, Eduardo. **Passando a limpo: a história da higiene pessoal no Brasil**. São Paulo: Gabarito de Marketing Editorial, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** (trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofre-**

nia (trad. Luiz Orlandi). São Paulo: Ed. 34, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber** (trad. Maria Thereza Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder** (org. Roberto Machado). 27 ed. São Paulo – Graal, 2013.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In **História do corpo: as mutações do olhar**. CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém** (trad. Paulo Cesar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer** (trad. Guacira Lopes Loro). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



**CORPO, INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO VIVÊNCIAS CORPORAIS E
EXPERIMENTAÇÕES NA SALA DE AULA**

SÁLVIO FERNANDES DE MELO

CORPO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO VIVÊNCIAS CORPORAIS E EXPERIMENTAÇÕES NA SALA DE AULA

Salvio Fernandes de MELO (UNILAB)¹

RESUMO

Este artigo se propõe a problematizar e discorrer sobre as potenciais forças educadoras, transformadoras e pedagógicas do corpo, em suas diferentes formas de linguagem e expressão, como prática de ensino-aprendizagem, que pode e tende a expressar a diversidade cultural, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, construindo assim a base para a produção de um pensar descolonial, ante racista, não sexista, democrático. Para tanto, far-se-á necessário relatar algumas experiências em sala de aula, realizadas em duas componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e Bacharel em Humanidades (BHU), do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, nos campi do Ceará. As duas componentes, Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira e do Samba (Pedagogia) e Estudos das Performances Culturais (BHU), exigem a vivência corporal, o trabalho com a oralidade e com corpo por meio de aulas práticas, que exigem o corpo em movimento, dançando, encenando, cantando, tocando instrumentos, experimentando novas técnicas e métodos pedagógicos para um rico, aberto e dinâmico processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, as aulas práticas ou vivências corporais exigem mudanças de perspectivas, de métodos, de ambiente, possibilitando a assimilação da arte, do estético, das diferentes culturas, crenças e contextos, representados por alunos oriundos da micro região Maciço do Baturité de outras regiões do Ceará, do nordeste brasileiro e dos cinco países africanos de língua portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, além de alunos vindos também do Timor Leste. As vivências corporais ou oficinas proporcionam a disseminação da interculturalidade, da diversidade cultural, de um conhecimento descolonial, por meio de diferentes linguagens corporais e expressões artísticas de diferentes povos num pleno e complexo encontro de tradições, costumes, cosmovisões, crenças, que são transpostas para o corpo de cada aluno e do professor (a). Logo, as danças, os ritmos, os sons,

1 Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras, Cursos de Pedagogia e Bacharel em Humanidades (BHU) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (CE). Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Université Paris Ouest Nanterre La Défense (França). E-mail: salviofm@unilab.edu.br.

os instrumentos, as músicas e poemas, as festas populares, os problemas e conflitos, presentes nesse encontro de brasileiros (sobretudo nordestinos) com diferentes grupos étnicos da África que fala a língua portuguesa, com a cultura indígena, revelam a importância e as potencialidades do corpo, da oralidade como elementos pedagógicos, educadores e transformadores. Um trabalho que vem sendo implementado, que está em pleno desenvolvimento e que reúne, em um só ciclo, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Palavras Chave: Corpo, Interculturalidade, Educação, Vivência Corporal.

1- INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objeto a problematização e descrição das potenciais forças educadoras, transformadoras e pedagógicas do corpo no processo de ensino-aprendizagem, através de vivências ou oficinas (aulas práticas) que possibilitam expressar a diversidade cultural, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, gerando assim as bases para construção de um pensar e agir descolonial, ante racista, não sexista, democrático. Nesse sentido, é necessário descrever algumas experimentações que estão sendo realizadas em duas componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e Bacharel em Humanidades (BHU), do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (CE). Estas duas componentes são: Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira e do Samba (Pedagogia) e Estudos das Performances Culturais (BHU). Ambas surgem num contexto desafiador, inovador e transformador. A primeira nasce de uma proposta curricular do curso de Pedagogia da UNILAB. Um projeto que visa um conhecimento afro-centrado, ante racista, baseada num pensar descolonial, que visa à formação de futuras pedagogas e pedagogos com especialidade no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para diferentes níveis da educação escolar.

Quanto à segunda, Estudos das Performances Culturais, desenvolvida no curso de Bacharel em Humanidade (BHU), da mesma ins-

tuição de ensino, trata-se de uma proposta interdisciplinaridade, a presença de diferentes áreas do conhecimento atuando de forma reunida, que valoriza o encontro de diferentes culturas e povos, promovendo assim a interculturalidade. Ambas as componentes, exigem a vivência corporal, o trabalho com a oralidade, o encontro com elementos da cultura e da educação popular, não escolar, por meio de aulas práticas, oficinas. Nelas, o corpo está em movimento, dançando, encenando, cantando, experimentando novas técnicas pedagógicas, desconstruindo os métodos convencionais de ensino-aprendizagem e rompendo com certas epistemologias eurocêntricas baseadas num pensar colonizante e dominador. Nesse sentido, as aulas práticas ou vivências com o corpo, exigem mudanças de perspectivas, de métodos, de ambiente, deixando a sala de aula e ocupando espaços ao ar livre e abertos nos pátios dos prédios da Universidade, por exemplo.

As vivências corporais são realizadas em rodas, acompanhadas com música, seja por meio de som gravado, ou por meio de instrumentos musicais tocados pelo professor (a) e alunos (as). Nelas, seus corpos são desafiados a dança, a encenar, a performatizar, a cantar, a poetizar. Tais momentos possibilitam a assimilação da arte, do estético, o encontro das diferentes culturas, crenças e contextos trazidos por alunos oriundos da micro região Maciço do Baturité e de outras regiões do Ceará, do Nordeste brasileiro e dos cinco países africanos de língua portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, além dos alunos do Timor Leste, outro país de língua portuguesa. Nas duas componentes curriculares, as vivências corporais oferecem a oportunidade de se apreender e conviver com elementos da capoeira, do samba, de outras danças e ritmos da cultura afro-brasileira, com ritmos e cultura popular nordestina, com manifestações culturais, danças e ritmos africanos oriundos dos cinco países africanos de língua portuguesa.

Na componente, Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira do samba, o enfoque está na fomentação e disseminação dos saberes

e modos de transmissão do conhecimento baseados na cultura e na cosmovisão afro-brasileira e africana. A matriz epistemológica e metodológica se pretende descolonizadora, contra racista, afro-centrada, interdisciplinar, tendo a capoeira e o samba como elementos centrais da construção do processo de ensino aprendizagem. Quanto a componente, Estudos das Performances Culturais, a multiculturalidade, a interculturalidade e a interdisciplinalidade são suas bases formadoras. Desta forma, se propõe uma abordagem crítica e diversa de diferentes manifestações culturais e artísticas de diferentes povos e lugares do Brasil, sobretudo da região nordeste, da América Latina, do continente Africano, das culturas indígenas e afro ameríndias. Em ambas as componentes, a oralidade, o conceito de ancestralidade, a ideia de comunalidade, a educação popular e não escolar, a presença da música e do canto, são elementos constituintes de uma metodologia de trabalho interdisciplinar e intercultural, democráticas, que valoriza os saberes tradicionais e visões de mundo oriundas de povos que passaram por um constante processo de invisibilidade ao longo de nossa história.

Fala-se neste trabalho de saberes e práticas culturais, de povos antigos e tradicionais, que apresentam potenciais ferramentas pedagógicas, mas que nunca foram aceitas pela escola ou universidade tradicionais. As culturas da oralidade e do corpo resistiram, perpetuaram, se propagaram e formaram cidadãos e cidadãs fora do espaço escolar ou acadêmico, mesmo diante de tanta adversidade e tentativas de silenciá-los. Movimento este que tem o corpo e a oralidade como alicerces fundamentais.

Portanto, os objetivos aqui traçados são: A problematização a cerca da presença do corpo e da oralidade como elementos educadores, pedagógicos e transformadores; Discorrer sobre os possíveis instrumentos pedagógicos que surgem como fontes de saber e processo de ensino-aprendizagem; Descrição das experiências e vivências corporais (aulas práticas) que estão sendo desenvolvidas a partir da corporeidade e da oralidade, atualmente, em duas componentes cur-

riculares, dos cursos de Pedagogia e BHU da UNILAB; Apresentar as ligações existentes entre o corpo, a interculturalidade e a educação.

A seguir, desenvolveremos os objetivos citados iniciando por uma breve contextualização dos estudos, pesquisas e vivências em sala de aula apoiadas na tradição oral e no uso do corpo como instrumento pedagógico e educativo. Isso nos levará a apresentar e descrever como acontecem as vivências corporais (aulas práticas) nas componentes Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira do Samba e Estudos das Performances Culturais na UNILAB, bem como as metodologias de trabalho, os problemas e obstáculos, os resultados até então alcançados. Em paralelo, discutiremos sobre as relações conceituais existentes entre corpo, interculturalidade e educação a fim de contribuir para a construção teórica que aponte para compreensão do corpo e da oralidade como elementos com potenciais valores pedagógicos, educadores e transformadores. E, desta maneira, apresentaremos os referenciais teóricos mais importante adotados para este trabalho, que reúne pesquisa, ensino e extensão. Por fim, apresentaremos nossas conclusões momentâneas após os primeiros meses de trabalho com as oficinas e vivências com o corpo e com a oralidade em sala de aula.

2- DESENVOLVIMENTO

Pesquisas, vivências em sala de aula, projetos de extensão, fora e dentro das universidades, e as experiências e transformações geradas em uma educação não escolar, baseada na tradição oral e presente no cotidiano dos povos tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos do mar, etc.), assim como nas suas manifestações culturais, revelam e disseminam as potencialidades educativas, dinâmicas e pedagógicas do corpo. O corpo e a oralidade são potenciais formadoras, transformadoras, estéticas, artísticas. No corpo, revelam-se o encontro e o diálogo diverso, aberto, entre diferentes culturas, povos, cosmovisões, filosofias, identidades. Neste caminho, o corpo assume o lugar onde se concretiza o reconhecimento

da multiculturalidade e a perspectiva intercultural como relevantes agentes sociais e educacionais. (FLEURI, 2003). Trata-se aqui de pensar o corpo em vivência coletiva, se expressando e acontecendo, transmitindo saberes e fazeres que se originam em comunidade e que se perpetuam dando continuidade à existência da própria comunidade. O corpo pode fornecer elementos pedagógicos capazes de disseminar a diversidade cultural e facilitar os intercâmbios culturais entre sociedades. Segundo FLEURI (2005, p. 02), a interculturalidade é:

“(...) usada para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”.

A linguagem do corpo e a oralidade² são potencialmente pedagógicas, pois possibilitam a assimilação dos saberes e elementos de uma educação não escolar, popular, pautada nas tradições e raízes oriundas da cultura popular, das interações possíveis entre diferentes povos e culturas. A cantiga de roda, uma roda de capoeira ou o samba de roda, o toré do povos indígenas do nordeste, os batuques e danças africanas, o ritual entre o sagrado e o profano presente nas festas religiosas nordestinas, fornecem possibilidades de se pensar uma educação intercultural, interdisciplinar, mais corpórea, mais democrática. Isso nos remete a novas concepções educativas, práticas pedagógicas e a renovação de paradigmas científicos e metodológicos, baseados agora nas diferenças e na diversidade cultural. Nessa direção, o corpo

2 Nesse contexto, a oralidade se remete a toda e qualquer produção realizada pela voz e que exige obrigatoriamente a presença do corpo. Voz também é corpo, é linguagem do corpo, segundo Paul Zumthor (2010).

dançante, o corpo em cena, o corpo em performance³, nutre novas possibilidades de construção do saber, de um pensamento complexo, não estanque, produzido nas relações interdisciplinares e forjado na multiculturalidade, valorizando a diversidade cultural, o pensamento descolonizador, o conhecimento interdisciplinar, multiétnico. Dessa forma, surgem perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais e para a convivência ampla e irrestrita de diferentes grupos e culturas num mesmo território, em uma mesma sociedade.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB nasce em 2010 tendo como base princípios de cooperação solidária e internacional, estabelecendo parceria com outros países, especialmente, com os países africanos, que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP⁴. Uma proposta de integração internacional que reúne diferentes povos e culturas numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, as diretrizes de integração internacional da UNILAB encaminham para a formação de cursos de graduação e pós-graduação, bem como pesquisas e programas de extensão, que construíssem e consolidassem o projeto de cooperação com os países da CPLP, assim como, favorece a entrada e o desenvolvimento de alunos e professores oriundos, sobretudo, de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Para tanto, era necessário ter o encontro e o diálogo entre culturas (interculturalidade) e a interdisciplinaridade como eixos centrais.

Os cursos de Bacharel em Humanidades (BHU) e Pedagogia, assim como os demais cursos de graduação do Instituto de Humanidades e Letras (IHL), surgiram dentro deste contexto, priorizando propostas político-pedagógicas apoiadas no respeito às diferenças e na diversidade cultural dos povos, na formação de conheci-

3 O corpo em performance “é o ato de realizar ou executar uma tarefa, principalmente diante de uma ou mais observadores e, mais ainda, é o modo pelo qual algo funciona e alguém atua ou desempenha a função para a qual se destina ou a que se propõe”. (LIGIEIRO, 2011, p. 09)

4 Atualmente, é composta pelos seguintes membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

mentos interdisciplinares, descolonializadores, contra hegemônicos, heterogêneos, ante racistas, ante sexistas. O curso BHU, formação inicial e obrigatória para qualquer aluno que entre no IHL, indica a reunião de diferentes áreas do conhecimento em Humanidades, visando à interdisciplinaridade e a consolidação de um projeto de formação humana mais ampla, democrática e crítica. Após a reforma curricular ocorrida ainda nesse ano de 2016, o curso elevou o nível de interdisciplinaridade e associação de diferentes áreas e subáreas do conhecimento. Seguindo essa direção, a componente curricular, Estudos das Performances Culturais, tem como objetivos apresentar, refletir e debater as performances culturais produzidas pelas culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas, bem como explorando o universo das manifestações populares nordestinas, incluindo, “brinquedos”, jogos, folguedos. A partir das produções musicais, cênicas, e corporais, envolvendo a ritualidade, a sacralidade, o profano, a ludicidade e ancestralidade como elementos formadores, pretende-se proporcionar conhecimento e metodologias que permitam vivenciar a diversidade e a dinâmica das performances culturais como alicerces de um educação mais plural, aberta e descolonial.

Para alcançar tais objetivos é fundamental a adoção de vivências corporais (aulas práticas), pois para falar de performances culturais, manifestações populares, folguedos, brincadeiras, torna-se necessária, o trabalho com o corpo e com a oralidade. Faz-se necessário apresentar para o aluno as danças, ritmos, percussão, atividades cênicas, performances poéticas, que possibilitem a apreensão dos conteúdos e teorias trabalhadas em sala de aula. Como falar de danças africanas sem dançá-las, sem conhecer os ritmos e os rituais que a regem? Como falar sobre o samba de roda da Bahia e conhecer seus segredos e rituais sem aprender a dança-lo, tocá-lo, sem vivenciá-lo? O estudo das performances culturais exige a participação ativa de professor e aluno, exige mudanças de paradigmas e de metodologias pedagógicas. Exige a presença do corpo, da oralidade e interdisciplinaridade.

Quanto ao curso de Pedagogia, ela nasce na perspectiva ampla discussão étnico racial, com um projeto político pedagógico ante racista, afrocêntrico e descolonizador. Assim, as componentes curriculares, em sua maioria, surgem do diálogo crítico com o pensamento africano e com o pensamento afro-brasileiro, que traz para dentro da vida acadêmica a cosmovisão africana e afro-brasileira, os saberes ancestrais dos povos africanos que vieram para o Brasil diante da diáspora

forçada pela escravização imposta pela colônia portuguesa. Tais saberes ancestrais estão diluídos na cultura brasileira e contribuíram para formar nossa identidade social e cultural, nossas manifestações culturais e artísticas mais importantes, como o samba, a capoeira, o carnaval, o candomblé, entre outros. Nessa perspectiva, a componente curricular Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira e do Samba, se propõe a apresentar, refletir, debater e disseminar os saberes filosóficos, fundamentos e práticas da capoeira e do samba enquanto agentes do conhecimento crítico e como vivência e conhecimento empírico, visando, principalmente, fomentar elementos reflexivos, metodológicos e didáticos que contribuam para formação de novos professores, em diferentes níveis de aprendizagem, no desenvolvimento de suas reflexões e atividades cotidianas dentro e fora da sala de aula. Além disso, a presente componente se constitui como uma fonte de desenvolvimento do aluno em relação à cultura e história afro-brasileira e africanas, lhe permitindo apreender e disseminar saberes e práticas que podem vir a serem transformadas em técnicas e práticas de ensino e aprendizagem na educação escolar e universitária.

Ademais, os fundamentos e práticas da capoeira e do samba, e demais manifestações culturais de matriz afro-brasileira, possibilitam ao aluno refletir, debater e atuar em relação às questões étnico-raciais e ao combate ao racismo, dentro e fora da escola. E para se apreender elementos constituintes da capoeira e do samba, é indispensável às vivências corporais, as aulas práticas com os alunos, ou seja, gingar, sambar, dançar, aprender movimentos e golpes da capoeira, conhecer e aprender os instrumentos e cantigas, entender por que e quando eu devo entrar e sair de uma roda de samba e de capoeira são atividades essenciais para conhecer o universo da capoeira e do samba. É preciso colocar o corpo em movimento, deixa-lo se expressar, dançar, cantar, performatizar. Não há possibilidades de transmitir conhecimentos a respeito do samba e da capoeira, bem como de outras manifestações da cultura afro-brasileira (e da cultura popular brasileira) sem haver o momento lúdico e aberto de oficinas e vivências com o corpo. É nesse momento que ocorre o diálogo com a oralidade, com a observação, com a ancestralidade, com a comunalidade, com a coletividade, elementos que caracterizam a cosmovisão africana e afro-brasileira, bem como a educação popular e não escolar transmitida de geração para geração no cotidiano dos povos e culturas tradicionais.

A construção de componentes curriculares com proposta interdisciplinar,

ante hegemônica, que fomente um pensar e práticas ante coloniais, ante racistas, valorizando e respeitando o gênero e a diferenças culturais entre os povos é uma tarefa em construção, árdua e cheia de obstáculos. O próprios alunos sentem dificuldades em aceitar ou participar de aulas práticas ou vivências corporais, em virtude, de terem recebido uma educação escolar tradicional, fechada, baseada em epistemologias e métodos com base eurocêntrica, colonial, capitalista. Romper com essa estrutura enraizada na formação dos currículos escolares e universitários brasileiros é um processo duro, que levará algum tempo, mas que deve ser construído todos os dias. Muitos alunos se familiarizam com a vivências corporais e querem dançar, tocar, instrumentos, gingar, brincar, cantar. Porém há sempre aqueles que oferecem resistência, pois estão acostumados com a velha sala de aula, onde somente o professor fala e ele apenas escuta, sem ter possibilidade do diálogo e do trabalho com o corpo e com a oralidade. Ademais, as dificuldades econômicas, sociais, geográficas, transporte público de qualidade, falta de materiais didáticos, como instrumentos musicais, são outros fatores que contribuem sensivelmente para que professores e alunos, do Instituto de Humanidades e Letras, da UNILAB, desenvolvem com lentidão as aulas prática ou vivências com o corpo.

3- CONCLUSÕES

As vivências com o corpo, como aulas práticas, permitem uma abertura e maior dinâmica na apreensão e transmissão dos conteúdos abordados. Aulas com música, canto, movimentos de danças, capoeira, samba, possibilitam um rico contato com o universo da cultura popular, com as manifestações culturais afro-brasileiras, africanas, indígenas e nordestinas, demarcando um processo de ensino-aprendizado pautado na interculturalidade, na interdisciplinaridade, na assimilação de saberes provenientes da educação popular e do conjunto de saberes produzido no cotidiano dos povos e comunidades tradicionais. O corpo, a oralidade, se tornam instrumentos pedagógicos, pois facilitam e dinamizam a transmissão de teorias e temáticas abordadas em diferentes áreas do conhecimento. Assim, o estudo e o debate de temas fundamentais como o racismo, o machismo, a homofobia, a violência, podem ser trabalhados de maneira mais leve e consistente a partir de aulas práticas que envolvam, por exemplo, cantigas de samba, ou canções da música popular,

que tratem sobre estes temas, Ou mesmo a partir de uma aula de dança ou teatro, que permitirá o uso do corpo para problematizar tais conceitos. O aluno tende a assimilar com mais interesse e facilidade os conceitos abordados pelo professor (a) quando levado a trabalhar com seu corpo, com a musicalidade, com as encenação e a performance corporal. O trabalho facilita o aprendizado e fixa de maneira mais profunda o conteúdo transmitido. A linguagem oral, a observação e a repetição de movimentos contribuem sensivelmente, pois estão presentes no cotidiano do aluno, fora e dentro do espaço escolar e/ou acadêmico. Isso não quer dizer que o professor deva abrir mão dos estudos teóricos, da leitura, dos livros e textos, mas que deve mesclar com outras formas de linguagem e expressão, adotar a linguagem oral e as linguagens corporais a seu arsenal de técnicas e didáticas de transmissão do saber.

As vivências corporais na duas componentes curriculares, Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira e do Samba e Estudos das Performances Culturais, possibilitam aulas mais dinâmicas, mais abertas, dentro de uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, do encontro entre vários povos e culturas. Assim, alunos oriundos da Guiné Bissau, de diferentes etnias daquele país podem apresentar suas danças, rituais e crenças, como também conhecer e apreender, danças, ritmos, crenças e costumes do Brasil a partir de oficinas e vivências que trabalhem com o corpo e a oralidade. A capoeira, o samba, o samba de coco, a ciranda, danças da etnia Balanta, da Guiné Bissau, são alguns exemplos de ritmos e manifestações abordadas nas aulas das duas componentes citadas acima. Os vídeos, filmes, documentários ajudam na amostragem destas manifestações, mas são complementos. O que de fato contribui para uma maior assimilação e disseminação é a vivência corporal, o trabalho com a linguagem oral, com a musicalidade, com o repetir e observar, com o fazer aqui e agora. As trocas culturais, a apreensão de saberes ancestrais, acontecem com mais fecundidade a partir do momento em que o aluno vivencia de fato as manifestações culturais que estuda.

Tal trabalho vem sendo desenvolvido, mas podemos dizer que ainda está em fase de experiência e sendo maturado vagarosamente, por professores e alunos da UNILAB. Ainda há muitos desafios a superar. O contexto social e econômico dos alunos é sempre uma fator importante e que pode dificultar a participação e assimilação do aluno. Nossos alunos estrangeiros, em sua quase totalidade, vivem de bolsas sociais e dependem da assistência social da Universidade para alimentação,

transporte e outros serviços. Não é incomum uma aluna ou aluno deixar de frequentar as aulas por falta de pagamento da bolsa, ou por não terem como se locomover pelos Campus da Instituição, que por sinal, são espalhados ao longo de duas cidades no Ceará (Redenção e Acarape) e na Bahia, na cidade de São Francisco do Conde, o que dificulta o acesso e aproximação entre os Campus dos dois Estados.

Outro problema constatado nesses quatro meses de trabalho na duas componentes é a resistência de alguns alunos as aulas práticas, às vivências corporais, principalmente, por estarem presos e acostumados à escola convencional, a uma metodologia tecnicista de ensino e a fundamentos epistemológicos baseados em conceitos eurocêntricos e colonizadores. Isso gera dificuldades em aceitar o trabalho com o corpo e a oralidade. Embora a aceitação seja maior do que a recusa, especialmente, por parte dos alunos africanos dos países de língua portuguesa. Talvez, eles se identifiquem mais com a proposta de vivência corporal, pois conhecem mais de perto os limites e a imposição do conhecimento colonial e eurocêntrico.

Além destas duas componentes apresentadas e abordadas nesse texto, como exemplos de trabalho com o corpo e oralidade, dentro da UNILAB, existem outras componentes que exigem a aula prática, a vivência corporal, nos curso de Pedagogia e BHU. Todas elas compõem dois projetos curriculares que visam diversidade cultural, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, o respeito mútuo entre os povos e o combate ao racismo, ao machismo, a toda forma de opressão e preconceito. Aulas com dança, com música, com percussão, com encenação e performances do corpo contribuem para consolidar tais projetos e podem contribuir para a formação de educadores, pesquisadores, profissionais e seres humanos mais críticos, livres, solidários e transformadores.

4- REFERÊNCIAS

ALEIXO, Fernando. A dimensão sensível do corpo. **Cadernos de Pós-Graduação do Instituto de Arte**. Campinas: UNICAMP, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. 2003.

_____. Interculturalidade e educação libertadora. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. UFPE, Recife, 2005. Disponível em: www.

paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf. Acessado em 14, out. 2016.

FERNANDES, Frederico Augusto & LEITE, Eudes Fernando (Org.). **Oralidade e literatura II: práticas culturais, históricas e da voz**. Londrina: Eduel - Universidade Estadual de Londrina, 2007.

KEIM, Ernesto Jacob. Silva, Carlos José. **Capoeira e Educação Pós-Colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

LIGIEIRO, Zeca. **Estudo das Performances Brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MELO, Salvio Fernandes de. **A mandinga da voz e do corpo na capoeira angola: Oralidade, poesia e performance**. Saarbrücken (Alemanha): NEA Edições, 2014.

RIBEIRO, Cristiane Maria & PEREIRA, Mariana Cunha. **Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos, silêncios e ações**. Goiânia, Editora UFG. 2015.

RODRIGUES, Ana Maria. **Samba negro, espoliação branca**. São Paulo: Hucitec, 1984.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ZUMTHOR, PAUL. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. _____.

Oralidade em tempo & espaço: **Colóquio Paul Zumthor** (Org. Jerusa Pires Ferreira). São Paulo: Educ, 1999.



**CORPOS NO SAMBA DE CACETE DANÇA
ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS
NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE**

CARMEN LUCIA BARBOSA
SANDRA HAIDÉE PETIT

CORPOS NO SAMBA DE CACETE: DANÇA ANCESTRAL, TAMBOROS GIRAS E GINGAS NA EDUCAÇÃO AFROCAMETAENSE¹

Carmen Lucia Barbosa

Mestra em Educação Brasileira
Universidade Federal do Ceará

RESUMO: Essa pesquisa trata dos marcadores das africanidades no Samba de Cacete, do ponto de vista de moradores de um quilombo da região de Cametá, no Pará e da vivência com o grupo de Samba de Cacete liderado por Dona Iolanda do Pilão. Na escola, juntamos alunos de oitava série e membros da associação comunitária numa vivência Sociopoéticas criando *confetos* – conceitos metafóricos – acerca do Samba de Cacete e as dimensões de tradição oral africana, a prática do *convidado*, forma de mutirão, o histórico do Samba de Cacete e sua relação com a história da comunidade e a dimensão de pertencimento afro, em afirmar-se ou não negro/negra quilombola. A identificação do pertencimento afro pelo grupo através dos marcadores das africanidades no Samba de Cacete. Na expectativa de contribuir na escola quilombola com a implementação da lei 10.639/2003.

Palavras-chave: Marcadores das africanidades. O Samba de Cacete como facilitador do Pertencimento afro. Sociopoética.

INTRODUÇÃO

Compartilho minha pesquisa e estudos atendendo o chamado dos tambores nas suas várias manifestações, em especial, o Samba de Cacete, no município de Cametá no estado do Pará. Estar nessas rodas comunitárias com objetivo de alimentar essa tradição dos tambores, procurando entender de que forma ela se apresenta na comunidade como marco resgatador e afirmador de nossa ancestralidade africana. Cooperando com a lei nº 10.639/03 e possibilitando a educação brasileira o aprofundamento e reconhecimento das práticas educativas da cultura africana presentes nas rodas de Samba de Cacete como espaço relacional entre o indivíduo com sua subjetividade, e o coletivo, onde se fazem os processos de construção do conhecimento.

Este trabalho chega pelas trilhas de minhas memórias de histórias que me foram contadas e apresent aqui em quatro ensaios que denominei de

1 Este é um resumo expandido da Dissertação de Mestrado no programa de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (2015), sob Orientação da Prof^ª Dr^ª Sandra AydéePetit. (<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17041>)

CUNVIDADOS², inspirando-me nos mutirões onde acontecem as festividades com o Samba de Cacete.

No primeiro “Gira Cores na Roda Gigante, Ginga nas Rodas de Samba Minhas Memórias de Criança”, onde nasceu meu desejo por esta pesquisa e delineio traços de minha ancestralidade e sua ligação com o Samba de Cacete.

Em “Samba de Cacete e Resistência nos Quilombos: Origem e Ritual dos Tamboros que Tocam Saudades”, segundo, localizo lugares de resistência afrocametaense, de Quilombos com o Grupo de Samba de Cacete de Dona Iolanda do Pilão e com pessoas da escola Achilles Ranieri para produzirmos a história do Samba de Cacete.

O “Samba de Cacete: corpos que dançam na tradição oral africana”, apresento o conceito de tradição oral africana e os elementos da cosmovisão africana que transversalizam o Samba do Cacete.

Em pesquisa Sociopoética o quarto “Um prelúdio sociopoético ritimando a aula entre confetos e serpentinhas” são trilhas de como me tornei arteducadora e como esse momento se relaciona com as tradições ancestrais que me envolveram e que me conduziram até aqui.

Num ensaio visual apresento em (vídeos, fotografia, fanzine, desenhos, música, poesia,...). Colaborando com o acervo de Cultura Popular, de Pesquisa em Educação, Arteducação, História da África e dos Afrodescendentes e como política de afirmação étnico-racial sobre o Samba de Cacete no município de Cametá e região do Baixo Tocantins no Pará.

2 O Samba de Cacete está ligado intimamente à família, à figura da mulher, à coletividade, ao trabalho e à religiosidade, apresentando-se como uma prática cultural isolada de outra e em muitos momentos compondo práticas culturais diferenciadas. No Cunvidado (trabalho coletivo para o plantio da mandioca coma presença de música e dança), que é praticado em diversas comunidades quilombolas do Baixo Tocantins, o Samba de Cacete é identificado como um dos principais elementos que constituem o conjunto de rituais de trabalho, religiosidade, musicalidade e dança da referida prática. No Cunvidado o Samba de Cacete antecede o início dos trabalhos no roçado e marca o final das atividades de plantio da mandioca. O Samba de Cacete também marca o final das atividades religiosas do Bambaê do Rosário e do Marierrê-arrá, momento em que os integrantes desses dois grupos e demais devotos dos santos por eles festejados se reúnem para cantar e dançar. (Fragmentos do capítulo 33 - Samba de Cacete – origem, musicalidade e dança). Samba de cacete ou siriá? (Do Livro de Manuel do Socorro Valente, no prelo).

Por fim “A FORNADA”, é onde traço considerações finais sobre o Samba de Cacete e a educação afrocametaense.

GIRA CORES NA RODA GIGANTE, GINGA NO SAMBA MINHAS MEMÓRIAS DE CRIANÇA.

O tambor entrou na minha vida como herança de minha mãe e meu pai e nas rodas de família, nos terreiros, nas casas de Santo, na rua e de minha presença em festejos em Cametá que marcaram profundamente minha infância e minha vida. Foi na cozinha de casa, quando criança, que via minha mãe, Dona Joana Oliveira Soares (1933-2007), cabocla linda lá de Cametá³, em mais uma das muitas rodas de macumba⁴. O quintal, cuidado por ela, era uma verdadeira farmácia viva. Também era cenário para as rodas de samba e serestas reunindo pessoas tocando, cantando em variados ritmos, entre eles, o Samba de Cacete e sambas de roda. Importante semelhança no aspecto cultural das histórias nos contada no livro: Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté sobre a cultura africana.

Ainda no que se refere ao núcleo familiar, é exatamente aí que a vida transcorre em todas as manifestações. A educação, o trabalho, a alimentação e o lazer não possuem paredes. Ou seja, o tempo todos estes aspectos estão ligados sem barreiras, divisões. Os espaços onde ocorrem estas ocupações são o mesmo. A cozinha tem como espaço o quintal das casas, onde também trabalham os artesãos, onde brincam crianças, onde se toca o balafo (Instrumento musical similar ao xilofone ou marimba). (BERNAT, 2013, p.35).

Meu pai, Getúlio Ephigênio Barbosa (1932-2006), também natural de Cametá. Conhecido Mestre Gegê do Bandolim, me deu como herança às tantas belezas sonoras e vibrantes. Bebi nessas fontes das giras de cores, gingas sagradas.

A referência aos ancestrais para o africano é outra constante no cotidiano, os mortos são sempre lembrados, estão sempre presentes. (...) A referência do ancestral é para o africano um combustível que o orienta e norteia sua presença hoje. Este diálogo entre gerações e tempos amplia a dimensão da vida e nos coloca como parte de uma

3 Cidade localizada no nordeste do Estado do Pará a margem esquerda do rio Tocantins.

4 Nome usado na região que se refere à Umbanda, Candomblé ou rituais com tambores e reza. Também uma espécie de árvore africana e instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras.

SAMBA DE CACETE – RESISTÊNCIA QUILOMBOLA DOS TAMBOROS QUE CANTAM SAUDADES.

Cametá é lugar de Quilombos e tem na tradição das rodas, o Samba de Cacete, que marcam o ritmo de nossa identidade ancestral nos cantos africanos. Conversando com o grupo de Samba de Cacete de Dona Iolanda do Pilão e outr@s mestres para contar nossas histórias. Dona Iolanda Gomes dos Santos, 72 anos, desde os cinco anos de idade dança o Samba de Cacete que aprendera através de sua mãe, nos conta:

(...) porque eu me entendi conhecendo o Samba, então não tinha grupo, quando iam plantar roça, Aqueles que queriam, olha hoje é aniversário do Fulano! Vamos bater o Samba! Vumbora, ai iam pra lá tinha bebida batiam o Samba. Então o nosso grupo começou assim a gente brincava, a gente fazia bem aqui numa casa, onde a Dona agora já morreu, iam lá batiam o Samba. Também faziam aqui em casa, mamãe festejava São Raimundo Nonato. (Dona Iolanda do Pilão).

O Samba de Cacete surgiu ainda na época da escravidão e neste período era cantado e dançado numa espécie de ritual melancólico e saudosista da terra natal. As localidades da região do Baixo Tocantins que mantém presentes essas manifestações são: Igarapé Miri, Cametá, Mocajuba e Baião, sendo que aqui em Cametá é mais forte. E nas localidades remanescentes de quilombo como o Mola, Juaba, Tomasia, Laguinho e Igarapé Preto, Carapajó, Curuçambaba, Maranhãozinho se mantém essa tradição. O Samba de Cacete embala os mutirões na comunidade.

(...) O sentimento de igualdade e de solidariedade é revivido e estimulado nas danças de roda, retomando-se os modelos mitológicos que justificam os movimentos do mundo, a unidade cósmica, aproximando e possibilitando importantes rituais de sociabilidade e também de inclusão, de pertencimento a um grupo, a uma sociedade, a um povo. (Lody& Sabino, 2011: p.20). PETIT: 2015, p. 2.

Assim, o Samba de Cacete que assume características coreográficas e melódicas específicas quanto aos instrumentos, dança e música. O toque dos tambores caracteriza-se pelo toque do calcanhar e dos cacetes, o que não ocorre em outras manifestações brasileiras de origem africana.

SAMBA DE CACETE: CORPOS QUE DANÇAM NA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA

As festas, a música e a dança são elementos importantes de resistência e de marcadores da tradição Oral Africana.

O objetivo final dessa reflexão, não é de discutir a dança na perspectiva da dançarina e do dançarino, e sim da pedagoga e do pedagogo, visando a *pretagogia*, o referencial que criamos para a formação de professores/as envolvidos/as em produzir dispositivos para implementar no currículo escolar e universitário, a história e cultura africana, afro-brasileira e afrodiáspórica. (PETIT, 2015.p.71).

Nas rodas de Samba de Cacete tem axé, esse poder gerador de espaço, de continuidade, de tradição⁵. Em suas letras, na voz do (a) cantador (a) se resgata o cotidiano da comunidade, as palavras simples da gente cabocla, esse canto popular – traz em seu ritual uma prática educativa. Nessas rodas se aprende e se ensina, a viver, a namorar, a trabalhar. A dança narrativa do pisar o barro, o canto popular, a oralidade do tambor.

Assim nos conta Raimunda de Nazaré Cohén Veiga, “Dona Sinhazinha”, 80 anos de idade, moradora da Vila de Carapajó, Município de Cametá.

“Quando o meu bisavô, José Justiniano de Moraes Bittencourt veio de Roma pro Brasil, ele parou na Bahia e de lá ele trouxe alguns escravos pro engenho aqui do Carapajó. Aqui os escravos batiam Samba de Cacete”.⁶

5 A tradição - entendida como o conjunto de saberes transmitido de uma geração para outra - é uma das vertentes da *Arkhé*. A herança cultural repassada (a tradição é uma forma de comunicação no tempo) faz dela um pressuposto da consciência do grupo e a fonte de obrigações originárias, que se reveste historicamente de formas semelhantes à regra de solidariedade. Como a ação hierática, relacionamento com o sagrado, o jogo ocupa o lugar central no mundo das culturas de *Arkhé*. O culto aos deuses, com seus rituais - onde vigora a linguagem não conceitual dos gestos, imagens, movimentos corporais, cânticos- é a matriz de todo o jogo e... Faz parte do centro vital das culturas africanas que se disseminam no território nacional brasileiro. (SODRE, 1988, p.115-116)

UM PRELUDIO SOCIOPOÉTICO RITIMANDO A AULA!

Por impossibilidade de realizar etnografia com o grupo de Dona Iolanda, optei por estudar quais os marcadores das africanidades que os quilombolas da região do Baixo Tocantins apontam espontaneamente através da vivência sociopoética realizada com el@s e quais os *confetos* – conceitos metafóricos – que tecem acerca do Samba de Cacete. Para tanto, efetivei dois momentos que aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri na Vila de Matias onde juntamos 25 pessoas para essa vivência sobre as africanidades no Samba de Cacete. Preparamos um momento de relaxamento com musica. Uma dança com movimentos suaves. Uma historia contada.

Assim nos pareceu alentador a possibilidade de experimentar uma vivência fundada na oralidade. Contos, histórias e ditados estão no centro da tradição africana. Através do exercício com os contos são trabalhados aspectos que necessitam de um engajamento total do contador com a palavra, o sentido, as imagens, a sonoridade, o ritmo e a transmissão do conhecimento. (BERNAT, 2013, p.25).

Essa Vivência sociopoética permitiu depreender cinco grandes subtemas relativos a esses marcadores que identificam as africanidades que perpassam o Samba de Cacete, assim passamos a compor a 2º VIVENCIA SOCIOPOÉTICA:

1. Estação Pertencimento: Uma Arvore de africanidades, onde a história de cada participante foi desenhada (espécie escolhida pelo grupo) e plantada simbolicamente na comunidade.
2. Estação: Luz, Câmera Ação: Contar as historia da Comunidade e do Samba de Cacete. Construir coletivamente personagens, cenários, roteiro, personagens, iluminação, sonoplastia e apresentação.
3. Estação O CUNVIDADO: Conversando sobre cada conceito: Alacridade - União - Circularidade - Roda - Ubuntu - Favelas- Quilombos – danças africanas. Montamos um JOGO DA MEMORIA sobre o Cunvidado como proposta de material didático.
4. Estação TRADIÇÃO ORAL: Compor um Novo Samba de Cacete na Cozinha com letras conhecidas deles temperamos a sopa com musicalização, letra, ensaio e

apresentação.

5- Estação QUILOMBO: Conto uma história de Quilombo. Como é um Quilombo? Mostro os elementos de africanidades presentes nas histórias contadas por eles e convido o grupo a produzir um Fanzine:

A FORNADA é o que apresento como os elementos marcadores das africanidades que encontrei tanto dito pelos grupos pesquisados, quanto nos estudos bibliográficos que realizei e que venho sugerir como formas de aproximação e fortalecimento entre escola e comunidade. Produzimos possibilidades poéticas de aprofundamento à educação brasileira sobre o reconhecimento das práticas educativas da cultura africana presentes nas rodas de Samba de Cacete. Buscando cooperar com a lei nº 10.639/03⁷

Sem a relação mencionada, certamente, permanecerá inacessível e inconcreta a divulgação e produção de conhecimentos escolares, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua pertença étnica de descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação e escola democrática, em que todos, equitativamente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade étnica e cultural valorizadas. (VIDEIRA, 2005, p.222.)

Quando cantamos essas histórias acordamos nossa mãe, avós, avôs, quem partiu e virou semente para estar conosco nas festas, nas orações. Vozes que não emudecem por serem vozes de minha ancestralidade.

7 Altera a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, de forma transversal, mas com ênfase na história, literatura portuguesa e educação artística. Em 10 de março de 2008 essa lei foi ampliada por outra, a 11.465/08 que mantém o mesmo teor, acrescentando, porém o ensino também da cultura e história indígena no currículo escolar. (Acessado de: http://sintep.org.br/site_novo/Legislacao)

Referências:

BERNAT, Isaac. **Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PETIT, Sandra Haydée: **Pretagogia**: pertencimento, corpo- dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

SABINO, Jorge ; LODY, Raul. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: PALLAS, 2001.

SODRE, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo dança afrodescendente do Amapá**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.



CULTURA POPULAR: FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

QUITÉRIA COSTA DE ALCÂNTARA OLIVEIRA

CULTURA POPULAR: FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

Quitéria C. de Alcântara Oliveira

Professora Pedagoga e Mestra em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO/Campus Araguatins

Email: quiteria@ifto.edu.br

Resumo:

A função da escola contemporânea não é somente decifrar signos linguísticos ou memorizar fórmulas matemáticas, mas, sobretudo, despertar nos educandos o prazer de aprender, trocar saberes e valorizar a cultura popular em prol do conhecimento científico. A proposta do Projeto Arte Popular surgiu da necessidade de estimular os alunos a participarem de forma mais efetiva das disciplinas diversificadas, entendendo-as como fomentadoras de conhecimentos interdisciplinares e que serão úteis para a sua formação pessoal e acadêmica. O referido Projeto pelo terceiro ano consecutivo integra todos os alunos de 6º ao 9º ano da Escola de Tempo Integral Estadual Augustinópolis, localizada no Município de Augustinópolis-TO, envolvendo objetivos cognitivos, sociais e artísticos. Evidenciou-se através das atividades desenvolvidas a mudança comportamental dos alunos, com maior expressividade oral e artística nos trabalhos, além de melhor relacionamento com os professores e respeito pelos colegas que apresentam costumes e valores diferentes.

Palavras-Chave: Cultura popular. Interdisciplinaridade. Inclusão.

Introdução

As manifestações culturais do povo brasileiro são ricas e inúmeras. Porém, nem sempre são valorizadas como disseminadoras de saberes importantes, pois por se tratar de cultura popular há um certo descrédito quanto a sua contribuição para o conhecimento validado pela sociedade detentora dos conhecimentos científicos.

Atualmente uma das maiores preocupações das escolas é conseguir tornar-se um espaço aberto para a transformação do potencial criativo e habilidades de seus alunos e ao mesmo tempo envolver a comunidade escolar num processo interativo e inclusivo. Nesse sentido, procurou-se instrumentalizar-se de todas as ferramentas possíveis para fomentar tal processo, enxergando nas atividades artísticas e culturais um dos mais importantes meios de incluir e valorizar as diferenças, visando o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos.

Para trabalhar em educação sistematizada é necessário, sobretudo, nos apegarmos nos suportes pedagógicos que vão muito além dos livros didáticos e da

fragmentação curricular. Isso foi possível quando unimos teorias e conhecimentos empíricos em prol da motivação dos alunos pela aprendizagem em sala de aula em consonância com as práticas sociais.

Nesse sentido a proposta teve como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento físico, afetivo e sociocognitivo dos educandos, através do reconhecimento das diversas manifestações

folclóricas existentes na região, visando o resgate cultural, a inclusão e a socialização dos educandos no ambiente escolar para a promoção da cidadania.

Nessa perspectiva desenvolvemos um trabalho de valorização e inclusão social, culminando com a realização de uma feira de cultura popular que contou com o envolvimento da comunidade escolar (Equipe gestora, coordenadores, professores, alunos, pais e demais funcionários da instituição).

Revisão de Literatura

Segundo o grande educador (FREIRE, 2006) o processo de aprendizagem de ler e escrever, só acontece de fato quando a leitura de mundo se sobrepõe à leitura da palavra:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (p.11)

Considerando que o folclore brasileiro é riquíssimo em saberes popular e legítima a identidade de uma nação, todas as instituições educacionais devem repensar suas práticas e comungar desses objetivos em prol da valorização e respeito da diversidade cultural presente na comunidade escolar e entorno, pois quando bem articulados os saberes populares se tornam portal de entrada para os saberes científicos.

Tal prerrogativa verifica-se na fala de Fazenda (1994, p. 77) quando ressalta que:

É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente e transcender à busca do ser maior que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar e, principalmente ouvir.

Ouvir você e o outro. É assim que concebo o ato de educar. É assim que entendo o educador interdisciplinar.

Para Câmara (1999, p. 91), interdisciplinaridade exige mais do que o cumprimento de um programa ou de uma matriz curricular, ela se constitui em um movimento a ser assumido e construído pelos professores. Entende-se assim que, o trabalho interdisciplinar é objeto de muito esforço e trabalho compartilhado, sendo necessário assumir-se uma postura dialógica em busca da formação interdisciplinar.

A escola, por ser uma instituição social cuja principal responsabilidade é a educação sistematizada tem como principal objetivo formar cidadãos capazes de atuar com competência e

dignidade na sociedade. Para tanto, é necessário que garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (PCNs de Língua Portuguesa, 1994:34)

Partindo dessas premissas, entende-se que trabalhar a cultura popular como meio de inclusão social, viabiliza-se além das habilidades artísticas, o aprendizado cognitivo e atitudinal, despertando sentimentos de valorização e respeito pelas tradições e diversidade cultural de um povo. Legitimando assim, o empoderamento e o conhecimento libertador da citada comunidade acadêmica.

Resultados e Discussões

Considerando que uma proposta de ensino consistente não deve ver nos conteúdos a sua finalidade, mas um instrumento para o desenvolvimento de competências através da fusão entre os saberes culturais e os saberes sistematizados da escola, no decorrer do projeto foram explorados as seguintes temáticas visando uma aprendizagem significativa nos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal:

- Folclore (conceito e resgate histórico)
- Lendas e causos populares
- Provérbios e adivinhações
- Comidas típicas
- Medicina popular
- Cantigas de roda e danças folclóricas
- Literatura de cordel
- Jogos e brincadeiras interativas populares

Assim, dentro de uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar foi realizada a transposição didática dos conteúdos para torná-los mais instigantes e adequados ao perfil da comunidade escolar. Pois “ensinar não é uma simples transferência de “conteúdo” ao aluno passivo. É considerar e não subestimar os saberes de experiência, o saber de senso comum, o saber popular. Partir sim desse saber - o que não significa “ficar nele”. (FREIRE: 2005)

Para o desenvolvimento do projeto adotou-se um conjunto de ações pedagógicas que dinamizaram as aulas de forma interdisciplinar, visando através das diversas variações culturais das regiões brasileiras, reconhecer e valorizar os saberes populares.

A dinâmica de planejamento e organização geral iniciou-se no mês de agosto e encerrou-se com a culminância em novembro/2014, tendo o seguinte direcionamento:

- a) Seminário para apresentação da proposta e instituição de uma comissão organizadora formada por representação de alunos e professores responsáveis.
- b) Identificação de quatro equipes, nomeadas através das representações culturais de cada região brasileira, definida em sorteio.
- c) Cada equipe foi direcionada e estimulada pelos professores orientadores que além do período normal de aula em sala, se reuniam em tempo e espaços variados para articular a culminância do evento.
- d) Cada equipe teve a incumbência de montar o seu espaço/ambiente (local da Feira) para disponibilizar exposição de painéis ilustrados ou cartazes relacionados aos costumes, músicas, lendas, receitas de remédio, comidas típicas e

vestuário da região pesquisada. A qual deveria: caracterizar os expositores com figurinos específicos de personagens ligados ao folclore regional; montar um estande com pratos típicos para degustação.

e) Cada equipe também apresentou uma dança típica e um desafio (diálogo popular cantado), enfocando a cultura da sua região estudada.

f) Convite a 05 educadores de outras instituições escolares para compor um corpo de jurados e avaliar as melhores apresentações.

g) A equipe que conseguiu o primeiro lugar nas atividades realizadas obteve como premiação uma excursão pedagógica e as demais equipes receberam troféus personalizados pela brilhante participação. Além dos alunos, cada docente representante de equipe, foi contemplado com uma placa de homenagem ao seu mérito.

A Comissão Organizadora assumiu toda a logística e organização geral do espaço da Feira Cultural, incluindo: um palco para a realização das apresentações artísticas, tendas, equipamentos de som e materiais específicos às necessidades de cada equipe.

Conclusão

Ao concluir o projeto a equipe escolar se reuniu para analisar os resultados e registrar as dificuldades encontradas para aperfeiçoamento posterior em prol da melhoria na qualidade educacional da instituição. É preciso ter consciência de que os tempos são outros e que o mundo lá fora está oferecendo muitas novidades mais atrativas do que a escola, então se nós educadores não estivermos em constante reflexão quanto à inovação da nossa prática, certamente perderemos as melhores oportunidades de motivar os alunos a aprender. Sem dúvida, as propostas curriculares previstas no planejamento serão aplicadas, porém, tornar-se-ão conhecimento obsoleto e sem significado para a vida do aluno.

Enfim, é visível que as ações desenvolvidas proporcionaram quer aos alunos e aos servidores um grande aprendizado no tocante ao planejamento e trabalho coletivo, através dele pudemos refletir melhor a importância do trabalho corresponsável e interdisciplinar dentro da instituição escolar e das diferentes posturas profissionais desse universo educativo. Até mesmo, todas as situações adversas enfrentadas, no tocante à falta de recursos materiais e financeiros, como o espaço físico inade-

quado, nos possibilitaram despertar o nosso eu-criativo e um grande crescimento no sentido de respeitar os limites que cada um traz na sua vida pessoal e profissional.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

CÂMARA, Maria Lúcia Botêlho. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção**. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília, MEC/SEE, 1997.



DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

SARA REGINA DE OLIVEIRA LIMA

DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL¹

Autora: Sara Regina de Oliveira Lima
Mestranda em Estudos Literários
Co-autora: Maria do Desterro da Conceição Silva
Mestranda em Estudos Literários
Universidade Federal do Piauí – (UFPI/PPGEL)
E-mail: saralima.r@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo propor um diálogo sobre os estereótipos de gênero por meio da análise da obra *É proibido miar*, de Pedro Bandeira (2009). Buscando desconstruir os preconceitos existentes em relação ao gênero ou a auto-identificação de gênero do personagem Bingo que rompe com as concepções estabelecidas socialmente. Neste sentido, a literatura abordada pode auxiliar no processo de desconstrução, que quando se inicia com o público infantojuvenil tende a obter resultados positivos, pois além de possibilitar outras perspectivas para jovens e crianças em relação às questões de gênero, contribui para que os mesmos se tornem críticos sobre o assunto abordado e procurem amenizar os preconceitos existentes em suas residências, nas ruas e no próprio ambiente escolar. Como aparato teórico para a realização das análises, utilizou-se Coelho (2000), Carvalho (2009), Candido (2004), dentre outros. Portanto, por meio da análise foi possível observar que as discussões relacionadas sobre as questões que diz respeito as temáticas de gênero são de suma importância para se trabalhar em sala de aula.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil. Gênero. Criança.

Uma viagem literária

A literatura para o público infantojuvenil envolve e mexe com a imaginação, mas também pode tencionar ao seu leitor envolvimento com questões morais a partir de suas histórias. Assim, esse tipo de literatura se configura como uma forte aliada na formação de um sujeito crítico, despertando valores que estão sendo discutidos em forma de estórias.

Desta forma, a arte literária pode ficcionalizar temas que não são discutidos corriqueiramente, fazendo com que o leitor passe a compreender que tal problemática existe, o que pode levar o leitor a refletir sobre tal tema. Pensamos por exemplo nas literaturas de cunho realístico abordadas por Coelho (2000) ao se referir as

1 Trabalho realizado para disciplina de Literatura e Ensino do Mestrado da UFPI.

narrativas infantis ou mesmo Candido (2004) ao falar sobre o romance social que veio a tona a partir de 1820.

Para Todorov (2009), assim como para Candido, a literatura tem um papel fundamental em compartilhar e enriquecer, ajudando assim o ser humano a compreender fatos que podem existir no contexto real. Pode-se por meio de suas proporções considerar que a arte tem o poder de desnudar e revelar o mundo.

Nesta perspectiva, a literatura mostra-se como um caminho aberto que propicia o contato da criança com temas até então marginalizados pela sociedade. Temáticas sobre sexualidade, preconceitos, violências, estereótipos, identidade de gênero, racismo dentre outros que são indispensáveis para a discussão em sala de aula tendo em vista o contexto sociocultural em que vivemos.

Coelho (2000, p. 15) vem afirmar que a literatura “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”, assim é por meio desta que a criança poderá formar uma mentalidade voltada para o conhecimento do homem e seu mundo, desenvolvendo um olhar crítico e mais humano.

Identidade de gênero em *É proibido miar*: uma perspectiva de diálogos

O livro *É proibido Miar* é uma narrativa de Pedro Bandeira (2009) que pode ser lido pela perspectiva de preconceitos e estereótipos de gênero. De início, o autor nos apresenta Bingo, o cão mais sapeca e carinhoso de sua família, e segue a descrever a personalidade de seu personagem principal.

No entanto, comumente ligado ao que nossa sociedade está imersa no que diz respeito aos padrões de gênero, ou seja, comporta-se adequadamente de acordo com o que socialmente já é predestinado a cada gênero, uma imagem delicada como a que o animal apresenta é subjulgada cotidianamente como um ‘desvio’ comportamental que por sua vez é adjetivado corriqueiramente como ‘alegrinhos’, ‘fresquinhos’, ‘carinhosos’ ou ‘meninhas’, “maricas”, “viadinhos”. Neste sentido, ao analisar a narrativa, nota-se que o personagem Bingo carrega boa parte dos estereótipos enfrentados pelos sujeitos do sexo masculino, que fogem dos padrões heteronormativos.

A ideia de naturalização de determinados comportamentos

em torno das masculinidades e das feminilidades esta amplamente incorporada em nossa sociedade (...); Tais comportamentos, percebidos de forma essencializada (meninos são mais agitados, agressivos, meninas são mais meigas, passivas; meninos devem gostar de determinadas coisas, meninas de outras), estão pautados por relações de poder entre sexos desde a infância (FELIPE e BELLO, 2009, p. 147 apud FELIPE e GUIZZO, 2002).

O que se espera de um cão é um comportamento masculino que cumpra com as expectativas propostas pelas relações de poder entre o sexo, pois para Jesus (2012, p. 7) crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque é de sua natureza e costumamos observar isso na sociedade. Neste sentido, o que se esperava no mínimo desse cão seria a agressividade e não a docilidade. Mas, o cão rompe com este pensamento binário e estigmatizado.

Logo no primeiro passeio já era notável as diferenças que Bingo apresentava em comparação aos seus irmãos, pois ao encontrar um vira-lata vagabundo em uma esquina, seu Bingão e toda sua família rosnaram para o cão enfrentando-o, “... menos pelo Bingo. Sacudindo o rabo, o cachorrinho correu até o vagabundo, deu-lhe umas lambidinhas e ficou fazendo o seu *iap-iap* enquanto corria em volta convidando o novo amigo para brincar.” (BANDEIRA, 2009, p. 13). Neste dia pela primeira vez o pai de Bingo sentiu muita vergonha de seu filho. “Como é que vou olhar para a cara do Fritz, aquele pastor alemão cheio de raças, pedigrees e não sei mais o quê?” (BANDEIRA, 2009, p. 13). Era só o que o seu Bingão conseguia pensar. Esse é um aspecto presente na figura paterna, ter um filho que tenha comportamentos que desviam dos padrões de masculinidade trazem para si um sentimento de vergonha, como se de alguma forma as atitudes de seu filho ferisse sua virilidade bravamente, no qual todos a sua volta iriam pensar o mesmo.

“Desde que nascemos instâncias sociais fazem muitos investimentos para que nos tornemos como o “modelo” de masculinidade e feminilidade normatizados ou, ao menos, nos aproximemos dele”. (FELIPE e BELLO, 2009, p. 142). Bingo era um cão vira-lata e todos esperavam que ele se comportasse como tal. No entanto, desde cedo o cãozinho apresentava características diferentes, como o apreço por miar, desde o dia que se viu maravilhado pelo vizinho gato que morava em seu telhado. Bingo não pensava em nada mais a não ser naquele forte miado que parecia

libertador.

Pedro Bandeira mostrou que o miado foi tão significativo para o cãozinho que tomou todos os espaços que deveriam ser preenchidos pelo forte latir de seu pai Bingão em sua cabecinha. A partir daí, Bingo passou a perceber mesmo que involuntariamente que nada na vida do cão poderia ser mais encantador que a vida feliz e livre de ser um gato, Bingo havia ali constituído a sua identidade.

Neste ponto, é possível estabelecer um diálogo entre o personagem e o que se tem dito sobre a construção do gênero como sendo social e cultural, como abordam as pensadoras Butler, Preciado, Louro, Jesus, dentre outras. Ademais as concepções de que a identidade pode desencadear vários conflitos, como bem sabemos que acontece para aqueles que decidem viver da forma que se sentem mais felizes, se desprendendo dos padrões impostos para serem fiéis às suas vontades, afinidades e prazeres, como é o caso da identidade de gênero de um sujeito.

Se for possível uma leitura, propondo um diálogo com a realidade é preciso que esta seja encarada pela perspectiva do gênero e não objetivamente da sexualidade quando diz respeito às práticas sexuais, uma vez que o texto não deixa marcas implícitas de práticas sexuais. “Por outro lado, as identidades de gênero dizem respeito à identificação dos sujeitos com configurações de masculinidade e feminilidade.” (CARVALHO, 2009, p. 27). Se buscarmos assim, uma leitura na vertente do gênero, o ato de latir podendo simbolicamente representar a masculinidade por ser uma atitude aparentemente mais agressiva que miar, o personagem Bingo vivencia a sua identidade ou um corpo que não corresponde às perspectivas sociais de gênero. Como percebemos com o primeiro miado de Bingo gerou um grande alvoroço, pois foi ali que todos que presenciaram tal atitude decretaram que ele realmente era diferente dos demais, tendo como produto o abandono. Os pais do cãozinho viram que a única solução para aquele problema era a exclusão de Bingo do seio familiar deixando-o ser levado para o canil municipal.

Esse abandono não reflete apenas as expectativas do núcleo familiar; a sociedade em si espera que cada componente social cumpra o contrato de heteronormatividade. O personagem Bingo foi colocado à margem do respeito no canil, sofrendo agressões físicas pelo simples ato de miar. Os cachorros ali também não admitiam que o filhote miasse, pois apesar de serem vagabundos e sujos se diziam cachorros de verdade.

Essa vontade de normalidade nos acompanha desde a infância, visto que vivemos uma cultura que tende a padronizações, que define os modos de ser corretos e os que são desviantes. (FELIPE e BELLO, 2009, p. 144).

A obra *É proibido miar* de Pedro Bandeira pode ser encarada como uma crítica a marginalização em detrimento ao comporta-se diferente, assim com ao preconceito e a intolerância a essas diferenças que podem ser lidas de forma metafórica pelo contexto ficcional que foi criado.

Considerações finais

Ao estudarmos a temática em questão, observamos a importância deste recurso literário para que os leitores tenha contato com narrativas a respeito das diferenças existentes em nossa sociedade, uma vez que trabalhar com questões sociais é de suma importância para formar cidadãos críticos. Dessa forma, o uso de recursos literários destinados ao público infantojuvenil pode ser uma forte ferramenta para se problematizar situações de preconceitos e discriminações por conta das diferenças e no caso da proposta aqui apresentada identidades de gênero.

A literatura destinada para o público infantojuvenil que aborda questões de gênero, assim como os assuntos pertinentes ao tema a exemplo à sexualidade, as parentalidades divergentes, servem não apenas para divertir as crianças ou como passatempo, mas possui um cunho formativo, pois enquanto a criança tem contato com estas histórias, elas podem confrontar e questionar ideias pré-absorvidas no contato social podendo vir a enxergar outra realidade, aprendendo a respeitar as diferenças e compreender diferentes manifestações de ser e existir no mundo.

Referências

- BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- CANDIDO, A. O direito a literatura. In: **Vários escritos** / Antonio Candido. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2004. p 169 – 191.
- CARVALHO, M.E.P. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2009.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FELIPE, J; BELLO, A.T. construções de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**/ Rogério Diniz Junqueira (organizador). - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada , Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- JESUS, J.G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989>
- TODOROV. T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



**EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ:
A PAZ É UM VALOR RELACIONADO ÀS
DIMENSÕES DA VIDA**

KELMA SOCORRO LOPES DE MATOS

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ:
A PAZ É UM VALOR RELACIONADO ÀS DIMENSÕES DA VIDA**

Kelma Socorro Lopes de MATOS (UFC)¹

RESUMO

As selvagerias e a falta de afetividade e respeito emergentes influenciaram para que acontecessem debates sobre as causas da violência, assim como a necessidade urgente de **construirmos uma cultura de paz**. Historicamente a paz vem sendo apresentada como sinônimo de passividade. Nessa perspectiva, o conflito é sempre algo a ser evitado. Ao tomarmos o conceito de **paz positiva** o conflito é algo natural, considerado também um desafio e um processo em que se busca estabelecer a cooperação. O conceito de paz, com o qual concordamos, está ligado à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia. As violências no entorno e no interior do espaço escolar são diversificadas, vão desde pequenos furtos, roubos, incivildades a ameaças, depredação dos prédios, destruição do mobiliário escolar. Além desses tipos de violência, torna-se mais visível o tráfico de drogas, as agressões físicas e verbais entre alunos, as invasões do prédio, as brigas entre gangues nas proximidades e até no interior das instituições escolares. Esses problemas podem ser transpostos, por vezes, com o diálogo, a tomada de resoluções em conjunto, a abertura da escola para a comunidade em horários alternativos. Há, atualmente, diversas escolas onde professores realizam trabalhos em que “razão e sentimentos” são levados em conta. A Educação para a Paz é um processo permanente, em que deve ser ressaltado o conceito positivo de paz, com a consciência de que os conflitos existem e podem ser trabalhados com respeito, diálogo e compromisso. Para tanto, devemos compreender que somos os sujeitos que podem instaurar esse processo, assumindo-o enquanto construtores coletivos, ou seja, não é possível pensar em paz individual. Somos os responsáveis pela construção de **culturas de paz** que possibilitem a tolerância e o multiculturalismo, estabelecendo uma *agenda* definida sobre que bandeiras e ações devemos empreender nesse processo.

Palavras- Chaves: Educação - Escola - Cultura de Paz

1. Cultura de Paz: via bendita da sociabilidade

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente

¹ Professora Associada IV do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes (UFC/CNPQ). Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Pós-Doutora em Educação em Cultura de Paz pela Universidade Federal do Bahia (UFBA) E-mail: *kelmatos@uol.com.br*

a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Paulo Freire).

É necessário compreender o conceito de paz. São muitos os que ainda acreditam que estar em “paz” é “ser passivo”, “sem voz”. Essa é a “paz” que deriva do conceito de **pax romana** (JARES, 2007), forjada na dominação e no autoritarismo, inspirada no controle coercitivo do exército romano. É uma “paz” em que armas e coação somam-se para obterem o silêncio, um dos mais graves tipos de violência humana (ARENDT, 1994).

O conceito de **paz positiva**, com o qual concordamos, está ligado à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia. A paz é, portanto, “um valor que está relacionado a todas as dimensões da vida” (JAREZ, 2002, p.131). Esse conceito não nega os conflitos. Acredita na “... *possibilidade de introduzir e de fazer emergir racionalidade nos processos conflitivos...*” (GUIMARÃES, 2006, p 349). Podemos lidar com os conflitos estimulando sua resolução com a prática do **diálogo autêntico**, guiado pelo acolhimento, pela amorosidade, pelo respeito ao diverso.

O autêntico diálogo freireano é aquele que se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente. E admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações (...). É uma ação cultural para a humanização (ARAÚJO FREIRE, 2005, p.14).

A violência pode ser retratada pela ausência do diálogo, da afetividade, da *verdade firme* que Gandhi nos apresenta como alternativa para a construção da não violência. Gandhi utilizava a palavra *satyâgraha* para expressar a não violência (sat significa verdade e âgraha quer dizer firmeza). Segundo o próprio Gandhi², essa foi uma palavra nova criada para representar a luta dos indianos, sendo ao mesmo tempo contrária à passividade e à submissão e a favor da não violência.

Quando no decurso de uma reunião pública de europeus, compreendi que as palavras “resistência passiva” tinham um sentido demasiado estreito; que elas eram empregadas para designar a arma dos fracos, que podiam caracterizar-se pelo ócio e que nada impedia que se traduzissem pela violência, não pude fazer outra coisa

2 Ver ainda sobre essa discussão *Reflexiones sobre la no violencia* (GANDHI, 2005).

senão erguer-me contra todas essas declarações para explicar a verdadeira natureza do movimento indiano. (...). Ofereci então um prêmio ao leitor do *Indian Opinion* que apresentasse melhor sugestão. (...) foi Maganlâl Gandhi que forjou a palavra *Sadâgraba* (de *sat* – verdade, a *âgraba* – firmeza) e que obteve o prêmio. Mas para clareza maior, mudei a palavra para *Satyâgraha* (GANDHI, 2003, p.118-119).³

Mahatma Gandhi contribuiu para a demonstração da técnica da não-violência, estimulando a Índia à não-cooperação com a Inglaterra, mostrando a força e unidade de um povo através de atos políticos pela paz como a queima das carteiras britânicas, as manifestações pelo fim à intolerância aos *párias*, a queima dos tecidos ingleses, a produção e uso de tecidos indianos, as greves de fome (GUIMARÃES, 2005).

A violência pode apresentar-se como uma via maldita da sociabilidade (BAPTISTA, 1999). Tem provocado angústia e medo generalizados. Isso a torna mais visível, considerando a frequência com que acontece, espalhando o pânico social, chegando a ser considerada uma questão de saúde pública, graças ao nível de “psicose coletiva” que pode atingir (CHESNAIS, 1999).

Somos tragados pelas notícias que nos transformam em expectadores emocionalmente envolvidos com as cenas de agressividade que podem acontecer com qualquer um, a qualquer momento. Por outro lado, há uma ressonância no nosso comportamento que nos faz estar atentos aos *média*, alavancando audiências quando praticamente hipnotizados vemos a vida e o respeito pela vida ir se esvaindo, nos noticiários televisivos, nos jornais impressos, enfim nos meios de comunicação de massa, que apresentam a violência assumindo novas roupagens: agressões com armas, sequestros relâmpagos, abusos sexuais, chacinas.

Ao mesmo tempo que compartilhamos sensações de pânico, também parecemos conformados com a naturalização dos atos violentos. Baptista (1999) esclarece as contemporâneas e invisíveis “guerras do urbano”, exemplificando a banalização da violência ao descrever o atropelamento de uma mulher em São Paulo, na Avenida Bandeirantes, em que os carros não pararam para resgatar o corpo. São esses mesmos motoristas da “sociedade dos sem tempo” que também sofrem emocionalmente porque podem ser vítimas do descaso social a qualquer hora.

Ninguém via os pedaços da atropelada. A verticalidade imponente dos prédios e principalmente a velocidade acelerava uma outra visão. O corpo sólido da atropelada se desmanchava no ar, mas o que se via eram apenas fragmentos. Fragmentos

do urbano, ou talvez, inevitáveis contingências das modernas ou pós-modernas cidades (BAPTISTA, 1999, p.171).

O autor acrescenta que outras cidades vivem outras guerras: em Los Angeles os sem-teto não têm mais bancos nas ruas pra dormir e podem ser acordados por jatos de água nas praças. No Japão há empresas especializadas que vendem afetividade. Ou seja, quando as pessoas sentem falta de filhos, noras ou genros, alugam “atores e atrizes” para representarem esses papéis por uns dias ou por um final de semana. Pagam pelo serviço e a agência manda o “produto” solicitado.

Assim, falar sobre as violências têm sido algo comum e ao mesmo tempo diverso. É preciso refletir sobre que compreensão de violência circula, diante das infinitas formas de exclusão cotidianas como: a fome, as intolerâncias racial, religiosa, de gênero e geração, a falta de acesso aos serviços públicos em geral.

As selvagerias e a falta de afetividade e respeito emergentes influenciaram para que acontecesse o debate sobre as causas da violência, assim como a necessidade urgente de **construirmos uma cultura de paz**³. Diante de tudo isso para sobre nós o desafio da desconstrução da violência. Por não ser algo próprio da natureza humana, e sim um fenômeno histórico e social é possível desconstruí-la (MINAYO e SOUZA, 1999).

O conceito de violência tem sido ligado a guerras. Por outro lado, ao falarmos de paz muitos são remetidos a um sentimento de tranquilidade, de quietude que exprime um conceito negativo de paz (ausência de não guerra) e necessidade de regulação da ordem estabelecida. Historicamente a paz vem sendo apresentada como sinônimo de passividade. Nessa perspectiva, o conflito é sempre algo a ser evitado. Ao tomarmos o conceito de paz positiva o conflito é algo natural, considerado também um desafio e um processo em que se busca estabelecer a cooperação, ou no mínimo o compromisso quando não é possível o acordo entre as partes envolvidas (CALLADO, 2004).

A Educação para a Paz é um processo permanente, em que deve ser ressaltado o conceito positivo de paz, com a consciência de que os conflitos existem e podem ser trabalhados com respeito, diálogo e compromisso. Para tanto, devemos

3 Para um maior aprofundamento sobre os conceitos de paz, violência e cultura de paz Cf Guimarães (2005) Callado, (2004); Noleto, Castro, Abramovay (2004); Abramovay et alii (2004).

compreender que somos os sujeitos que podem instaurar esse processo, assumindo-o enquanto construtores coletivos, ou seja, não é possível pensar em paz individual. Somos os responsáveis pela construção de culturas de paz que possibilitem a existência da tolerância e do multiculturalismo, estabelecendo uma *agenda* definida sobre que bandeiras e ações devemos empreender nesse processo (GUIMARÃES, 2005). Diante disso, em todos os espaços, e em especial nas escolas, as posturas e ações cotidianas são registros das opções que podemos fazer pela paz.

1. 2. Escola e Jovens: construção de novos valores, sonhos e realidades

Há uma preocupação em compreender que função social tem e deve ter a escola que se por um lado através das inúmeras regras aponta para uma “ação homogeneizante”, por outro é evidente a polisssemia na escola. A socialização que acontece dentro do espaço escolar é visível na construção das pessoas envolvidas. Assim, com todas as dificuldades enfrentadas, como o preconceito, as negações, por outro lado as amizades são de grande importância, além da ligação entre os jovens alunos e os professores, sendo estes últimos apontados como causa principal da permanência dos jovens nas instituições educacionais⁴ (MATOS, 2007; MATOS, 2010).

A escola, para muitos, ainda é a chave de acesso não só ao saber, mas também a cargos profissionais e bens materiais. Mesmo vivenciando as mais diversas negações no espaço escolar, muitos jovens agarram-se a essa esperança. É, portanto um espaço em que os jovens incorporam, cotidianamente, conhecimentos e valores que em muito contribuem com o que vivenciam, e o que está por vir em suas vidas (FRIGOTTO, 2004).

Antes tido como um local de total segurança, o espaço escolar passou a ser o centro de descarrego de problemáticas sociais. Em paralelo há uma grande demanda por segurança, e nas escolas a necessidade de gestões mais democrática “Buscava-se uma instituição mais aberta em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino” (SPÓSITO, 2001, p.91).

As violências no entorno e no interior do espaço escolar são diversificadas e vão tomando formas mais graves na década de 1990. Se desde os anos 1980 já po-

4 Cf MATOS (Org) 2011,2012,2013,2014,2015

diam ser identificados pequenos furtos, roubos, incivildades⁵, ameaças de alunos contra professores, depredação dos prédios, destruição do mobiliário escolar, na década seguinte, além desses tipos de violência, torna-se mais visível o tráfico de drogas, as agressões físicas e verbais entre alunos, as invasões do prédio nas férias, as brigas entre gangues nas proximidades e até no interior das instituições escolares.

A democratização da escolarização no Brasil possibilitou o ingresso de elevado número de estudantes que não tinham a vivência da “disciplina escolar”. As escolas não estavam culturalmente preparadas para receber esta parcela da população (MATOS, 1999). Embora a violência na escola tenha passado a ser muito identificada com os jovens alunos, estigmatizando-os, é interessante verificar a violência da própria instituição, através de práticas autoritárias para com os alunos e a comunidade, traduzida, muitas vezes, pela imposição de um conjunto de valores e saberes, que desvaloriza o saber popular (MATOS, 1998a).

De acordo com Santos (2001, p.107) podemos reconhecer a violência no espaço escolar pelo “enclausuramento do gesto e da palavra”. O autor acrescenta que a mundialização da violência escolar tem sido simbolizada pelo silêncio. Podemos então entender que muitos dos atos de vandalismo, como a dilapidação do patrimônio público, podem estar falando de uma insatisfação e crise de convivência entre alunos e escola. Em virtude disso, se por um lado muitas instituições insistem em procedimentos disciplinares como advertências, suspensões, transferências, expulsões, outras têm buscado **novos caminhos para compreender e lidar com a violência na escola**.

O problema da violência pode ser transposto, por vezes, com soluções como o diálogo, a tomada de resoluções em conjunto, a abertura da escola para a comunidade em horários alternativos. Há, atualmente, diversas escolas onde professores realizam trabalhos em que “razão e sentimentos” são levados em conta (ARANTES, 2007), incentivando uma convivência pacífica. O cuidado com os alunos, a coesão do grupo, a vivência na resolução de conflitos são pistas para a construção

5 Debarbieux (2001, p.163) tratando sobre a violência escolar na França, compreende por incivildades microviolências como: “insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações”. Os ingleses chamam de “bullyng” as humilhações, apelidos, formas de exclusão na escola por causa da aparência física e até a extorsão de crianças e jovens, que pagam para não apanharem, seja com lanches, dinheiro ou favores.

de valores positivos. “Integrar o que amamos com o que pensamos é trabalhar, de uma só vez, razão e sentimentos” (MORENO, 1998, p.15).

A “opção” que os jovens fazem em permanecer ou não no espaço escolar, além da influência docente, está muito ligada ao papel da família, pois ainda está em processo a incorporação da escola **como valor** pelas famílias pobres, que em geral vivenciam o acesso a essa instituição parcialmente, através dos próprios filhos.

... não há por parte dos pais uma demanda qualificada por educação escolar. Essa percepção pode ser identificada quando avaliam a qualidade entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental (...) verifica-se que as escolhas são dadas com base no pouco que conhecem sobre o ensino, ou seja, em consequência da dificuldade do acesso à escola: uns afirmam que as séries iniciais são melhores porque só puderam estudar até a 4ª série, outros julgam que as finais devem ser melhores porque o “pouco estudo” que tiveram não trouxe maiores resultados na sua vida cotidiana (MATOS, MAIA, VIEIRA, 2000, p. 27).

O discurso de *ser alguém no futuro*, através da escola ressoa fortemente como promessa. Escutam em casa, nos *media*, repetidamente, mensagens que os induzem a pensar ser a escola o remédio para todos os males, mesmo que o cotidiano e os números estatísticos traduzam, em muitos locais, a pouca facilidade que terão os jovens de menor poder aquisitivo quanto ao acesso e permanência na instituição. Para além das promessas e possibilidades oferecidas é fundamental que nesse espaço os jovens alunos sejam tratados como sujeitos, com suas ideias valorizadas e garantia de real participação.

Os jovens precisam ser mais ouvidos e respeitados, portanto estabelecer o diálogo com eles é o sinal necessário para que se concretize um encontro de grande significado com a escola. Nessa perspectiva, escolas de várias regiões brasileiras iniciam experiências inovadoras, sobretudo com projetos de Cultura de Paz, vinculados aos desejos e potencialidades de muitos jovens, sendo exemplo: em escolas estaduais e municipais de ensinos médio e fundamental.(MATOS, 2007;2010).

3. Considerações Finais

O aprendizado em estabelecer conexões consigo e com os demais, faz com que o educador transforme-se num guia para os alunos. Passa a ser uma pessoa seminal, ou seja, funciona como semente que alimenta o mergulho em si mesmo (BOFF, 2006).

Dialogar com alunos e comunidade tem sido a solução, ou, pelo menos, a forma mais efetiva de minimizar a violência no espaço escolar. As experiências positivas com jovens e escolas devem ser mais divulgadas pelos meios de comunicação. Há ainda muitos desencontros na instituição escolar, mas as juventudes ainda a valorizam e desejam que:

...a escola tenha um pouco mais do seu ritmo, que respeite sua cultura; as teias que tecem no esforço de construir significados. (...) Quando a escola trata seus alunos como sujeitos, respeitando-os e estabelecendo um diálogo com eles, valorizando suas ideias, estimulando-os à participação, é o sinal que esperam para que se concretize o encontro de grande significado para ambos (MATOS, 2003, p.138).

Freire (1996)⁶ afirma a necessidade de se **vivenciar a corporeidade do exemplo**, em que as palavras significam a sincronia entre agir e pensar. Por isso os educadores que atuam com valores humanos devem repensar sua compreensão sobre essa proposta, além de vivenciá-la integralmente. Ainda respaldamos uma cultura que visa à perfeição e pouco a humanidade (MATOS, 2006). Ainda somos influenciados quanto a separar e hierarquizar dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), favorecendo umas (mente, corpo), e “desqualificando” outras (emoção - espírito) (YUS, 2002), quando, na verdade, “mente, corpo, emoção, espírito” estão juntos, valorizando a nossa integralidade.

O trabalho com valores e conteúdos de natureza afetiva faz parte do aprendizado escolar. A afetividade, a amorosidade e a paz podem ser aprendidas e cultivadas, como se aprendem os conteúdos tradicionais. Os conflitos vão continuar existindo, no entanto, o que cada instituição escolar pode fazer para solidificar parcerias aponta essencialmente para a humanização de um espaço que foi se tornando estranho para os que nele convivem. Redescobrir esse espaço através do acolhimento, da amorosidade, da confiança é a cura que nós todos estamos necessitando, pois é possível retomar o cuidado com o outro, na construção da paz, particularmente, nas escolas públicas.

6 Para maior aprofundamento ver Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996)

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miram et alii. **Violências nas escolas. Brasília; UNESCO, Instituto Ayrton Senna. UNAIDS.Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.**

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação.** Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm> .Acesso em 30.05.2007.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 1994.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org). **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2005.

BOFF, Leonardo. Bases para a cultura de paz. In: GUIMARÃES, Dulce (org.). **A paz como caminho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.**

BAPTISTA, Luís Antônio. *A cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social das grandes cidades.* São Paulo: Summus, 1999.

CALLADO, Carlos Velázquez. *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos.*(Trad. **Maria Rocio Bustios de Veiga).** Santos: Projeto Cooperação, 2004.

CHESNAIS, Jean Claude. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *Ciência & Saúde Coletiva.* n.4(1), 53-69, 1999.

DEBARBIEUX, Èric. A violencia na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto In **Educação e Pesquisa.** Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP – v27. n1. jan/jun. 2001 (p.163- 193).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia,** Ed Paz e Terra. 33 edição. São Paulo. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

GUIMARÃES Marcelo Rezende. **Paz, Reflexões em torno de um conceito.** Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm. Acesso em 12.05.2005

_____. **Paz, Reflexões em torno de um conceito.** Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm. Acesso em 12.05.2006

GANDHI, Mohandas Karamchand. Minha vida e minhas experiências com a ver-

dade In **Gandhi por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Reflexiones sobre la no violencia**. Disponível em http://www.formarse.com.ar/libros_gratis/libros_gratis.htm. Acesso em 19.04.2005.

JARES, Xesus R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Ed. Palas Athena. São Paulo, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do movimento popular**. Fortaleza: UNIFOR, 1998a

_____. A escola pública e a cultura da dor e da resistência. In **Revista Espaços da Escola**. Unijuí: Ed. UNIJUI. 1998b (p.5-12)

_____. De quem é a rua, a casa e a escola? In **Revista Educação em Debate**. Fortaleza: Ed. UFC N°. 38,1999 (pág. 36-46).

_____. **Juventude, Professores e Escola: possibilidades de encontros**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.

_____. Vivência de Paz: O Reiki na Escola Parque 210/211 Norte - Brasília In BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Orgs) **Juventudes, Culturas de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Coleção Diálogos Intempestivos, 2006. (p.15-32).

_____. **Juventudes e Cultura de Paz: Diálogos de esperança** IN PINTO, Anamelea de C. COSTA, Cleide Jane de S. A.; HADDAD, Lenira (Orgs) *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. 18º EPENN. Maceió: EDUFAL, 2007 (p.215-224).

_____. **A paz protege: Cultura de paz, juventudes e docentes** In BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; Gomes; Ana Beatriz Sousa; Santos Ana Célia de Sousa (Orgs). *Educação e Diversidade Cultural*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará,2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de.(Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade** Fortaleza: UFC, 2010

_____. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: UFC, 2011

_____. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III** . Fortaleza: UFC, 2012

_____. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV** . Fortaleza: UFC, 2013

_____. **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade I**. Fortaleza: UFC,

2014

_____. **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II**. Fortaleza: Impreço, Edueço, 2015.

MATOS, Kelma S. L. de, MAIA, Maurício H. VIEIRA, Sofia L. **Qualidade, acesso e gestão na escola**: uma visão dos usuários no Ceará. Brasília: Banco Mundial, 2000.

MINAYO, M. C .S; SOUZA, E.R. **É possível prevenir a violência?** Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. *Ciência & Saúde Coletiva*. N.4,7-32,1999.

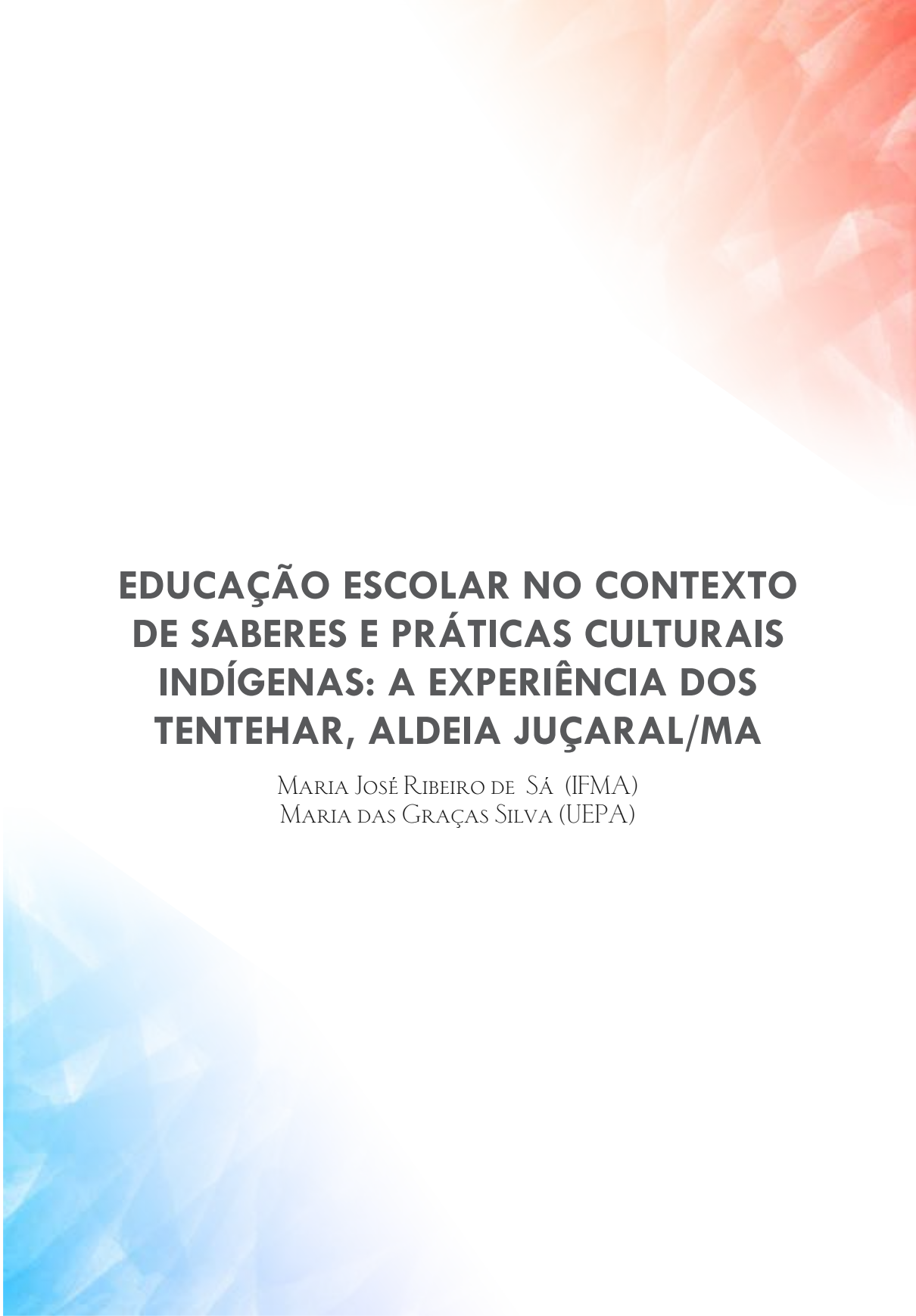
MORENO, M. **Sobre el pensamiento y otros sentimientos. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, 271, 1998 (p. 12-20).**

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2004.**

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias In **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP – v27. n1. jan/jun. 2001 (p.105-122).

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil In **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP – v27. n1. jan/jun. 2001 (p.87-104).

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.



**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS
INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DOS
TENTEHAR, ALDEIA JUÇARAL/MA**

MARIA JOSÉ RIBEIRO DE SÁ (IFMA)

MARIA DAS GRAÇAS SILVA (UEPA)

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DOS TENTEHAR, ALDEIA JUÇARAL/MA¹

Maria José Ribeiro de SA² (IFMA)
Maria das Graças SILVA³(UEPA)

RESUMO

O artigo discute a questão da relação entre saberes culturais indígenas e saberes escolares no contexto dos estudos educacionais relacionados à educação escolar indígena e cultura. Nessa perspectiva, analisa iniciativas e/ou práticas que promovam o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares (técnicos/ científicos) presentes na escola da aldeia. Em consonância com a abordagem qualitativa, etnografou práticas e saberes do universo cultural dos Tentehar em seu cotidiano, na aldeia Juçaral, zona rural do município de Amarante – MA, sistematizadas numa cartografia de saberes. As entrevistas semiestruturadas, observações análise de documentos e fotoetnografia revelam que a perspectiva inscrita na concepção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que promova a inserção dos saberes e práticas culturais na dinamização de sua educação escolar, e a respectiva contribuição para o fortalecimento e a valorização de tais práticas, ainda é muito incipiente, mesmo que um conjunto de saberes culturais ainda sejam preservados. A maioria dos professores não são indígenas, e mesmo os indígenas – sem formação específica ou domínio da língua Tentehar – desenvolvem uma prática de ensino tradicional por meio da língua portuguesa, cuja

1 Este estudo referencia-se na dissertação de mestrado em Educação intitulada Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, em 2014.

2 Pedagoga, mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará – Linha de Pesquisa: Saberes culturais e educação da Amazônia. Pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz . Email: maria.sa@ifma.edu.br/mariasa31@hotmail.com.

3 Socióloga, doutora em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ), professora adjunta IV da Universidade do Estado do Pará, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), coordena do grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente (Grupema). Email: magrass@gmail.com.

interrelação entre saberes e práticas culturais locais e os conhecimentos técnicos científicos é quase ausente.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Saberes culturais Tentehar. Interculturalidade.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 e toda uma legislação dela decorrente estabelecem a obrigatoriedade da inserção dos saberes e práticas socioculturais indígenas nas suas escolas. Nessa perspectiva, o Estado, as comunidades indígenas e outras instituições vinculadas à essa área de interesse, viram-se diante da necessidade de redimensionar, não só a sua estrutura organizacional, mas também o ensino predominantemente ancorado num único tipo de saber, o escolar (fundamentado em conhecimentos científicos), e também em uma única língua, a língua portuguesa. Desde então, um dos desafios para promover a educação indígena é ensinar não só os saberes escolares (técnicos e científicos) como outrora ocorriam, mas também, de forma concomitante, incorporar na sua proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena (saberes culturais locais).

Essas mudanças resultaram da pressão dos povos indígenas⁴ para que o Estado os assumisse como povos distintos, uma reparação ao passivo histórico marcado pela negação violenta das alteridades indígenas. O marco legal de tal mudança, foi a Constituição de 1988, quando, a partir de então, os indígenas conseguiram entre outros direitos, o de incluir na educação escolar seus valores, suas crenças, suas línguas, ou seja, seus saberes culturais.

Em decorrência dessa luta, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento legal de sua organização social, costumes, línguas e crenças (artigo 231 da C.F), o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem (artigo 210 da C.F.) Dessa forma, a Lei aponta para a necessidade de romper com uma escolarização de caráter integracionista tal qual preconizou o Estatuto do Índio por meio da

4 Grupos étnicos que se reconhecem e se afirmam como povos originários em todos os países americanos, ameríndios (BERGAMASCHI, 2012).

Lei 6.001/73 que impôs uma educação de cunho adaptativa com vistas à integração do indígena à comunhão nacional (BRASIL, 2001).

Assim, segundo Lopes da Silva (2001), o texto constitucional abriu caminho para oficialização das “escolas indígenas diferenciadas”. A partir de então, a política oficial para a educação escolar indígena foi regulamentada para tentar assegurar a educação diferenciada para as populações indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística e a sua manutenção, por meio de uma série de medidas documentadas em leis, decretos, pareceres, parâmetros, diretrizes e convenções.

Nessa direção, o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, instituído em 1993, argumenta como princípios gerais que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Em 1996, a Lei 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrou o direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural e bilíngue.

A perspectiva do diálogo intercultural na escola indígena, com a noção de currículos específicos, trouxe a possibilidade de incluir nos conteúdos escolares os saberes culturais de cada comunidade indígena. É importante notar que essa perspectiva de inserção desses saberes no currículo da escola indígena, buscava romper com a linearidade e a rigidez do currículo da educação escolar convencional. A própria noção do saber que é considerado legítimo e prioritário na escola foi colocada em cheque.

Tradicionalmente, a escola se configura como local de um único saber, o saber científico. Anterior a 1988, desde a modernidade, a instituição escolar se consolidou como lugar de ensinar o saber sistematizado, em que as ciências habilitam as disciplinas científicas (NOVARO, 2012), que são ensinadas na escola. Dessa forma, historicamente a escola para os povos indígenas no Brasil foi marcada pela negação dos seus saberes e práticas culturais. O ensino intercultural – ao contrário, específico e diferenciado – tem como um dos seus pressupostos a necessidade do diálogo entre saberes na escola indígena para que, ao invés de assimilar as culturas indígenas como outrora ocorria, seja um espaço de reafirmação de cada uma dessas culturas.

Em consonância com a abordagem qualitativa, focalizou-se as práticas culturais dos sujeitos indígenas nas suas relações cotidianas, na busca de compreender o sentido que atribuem à essas práticas e os saberes que nelas estão inscritos (GHE-

DIN E FRANCO, 2011), ou seja, buscamos por meio de um encontro compreensivo penetrar no universo cotidiano dos sujeitos Tentehar da Aldeia Juçaral.

E ainda em sintonia com esta abordagem, etnografou-se práticas e saberes do universo cultural dos Tentehar em seu cotidiano, na aldeia Juçaral, porção sudoeste da TI Araribóia, no município de Amarante – MA, sistematizadas numa cartografia de saberes, na perspectiva de identificar elos entre estes saberes e àqueles ensinados na escola Santarena Kapi, instituída na Aldeia.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, observações análise de documentos e fotoetnografia adentrou-se no universo cultural dos Tentehar. Segundo Angrosino (2009, p. 83), a “observação tem o potencial de produzir novas percepções na medida em que a ‘realidade’ fica mais nítida em decorrência da experiência em campo”. A entrevista semiestruturada foi relevante não só para mapear os saberes culturais Tentehar, como também para perceber como ocorre o diálogo entre saberes nas escolas da aldeia Juçaral, por meio da voz dos sujeitos ouvidos que atuam na escola e no dia a dia convivem com o processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Nos arquivos da secretaria da escola pesquisou-se nas fichas de histórico escolar o ‘rol’ de disciplinas culturais e não culturais e comparar as suas respectivas cargas horárias. De acordo com André (2007, p. 28), entre as técnicas tradicionais associadas à etnografia, “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Os registros visuais foram feitos durante todo o trabalho de campo, como técnica para ampliar os contornos das formas iconizadas da cartografia.

Para dar conta do que foi visto e vivido, e sobre o que relataram os Tentehar da aldeia Juçaral sobre seus saberes culturais, sua experiência em relação à questão do diálogo intercultural na escola indígena, em uma perspectiva êmica e ética, os diálogos foram apresentados no texto na sua forma literal e as análises passaram pelo crivo dos sujeitos entrevistados.

2 SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS LOCAIS NA ESCOLA INDÍGENA

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RC-

NEI), a escola indígena deve tornar possível a relação entre a educação escolar e os saberes de cada comunidade indígena. Esse processo em que ocorre a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos é denominado de interculturalidade.

A interculturalidade segundo o RCNEI consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54). Quando observada essa concepção, a prática educativa intercultural precisa ter como estratégia pedagógica o bilinguismo ou multilinguismo, uma vez que: “Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares [...] cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua”. (BRASIL, 1994, p. 177).

Ao ter por parâmetro o que prevê a legislação sobre a prática educativa intercultural e bilíngue para as escolas indígenas, procurei identificar e analisar como a escola se relaciona com os saberes culturais Tentehar na educação cotidiana.

Ao analisar a ficha de histórico escolar identifiquei a presença de apenas três disciplinas que tratam especificamente do universo cultural local (núcleo diversificado), as demais disciplinas são do núcleo comum, que incorporam os “saberes universais”. As disciplinas do núcleo diversificado com suas respectivas cargas horárias são: Língua Tentehar (180 horas), Arte e Cultura Indígena (80 horas), Direito Indígena (80 horas). As duas primeiras disciplinas são trabalhadas em todo o Ensino Fundamental e Médio, e Direito Indígena no Ensino Médio. As disciplinas do núcleo diversificado ou culturais são as únicas ministradas por professores Tentehar, as demais são trabalhadas por professores não indígenas.

Ao investigar a prática educativa do professor de Língua Tentehar Toinho Guajajara este lembrou que quando iniciou a referida disciplina, nenhum aluno sabia escrever na língua Tentehar na aldeia Juçaral. Assim, considerando essa situação e embora leciono no Fundamental maior, a disciplina trabalha na perspectiva de promover o processo de alfabetização dos alunos, visto que “os próprios índios não entendiam o som da letra, porque tem a nossa fala do dia, mas para escrever é um pouco diferente” (TOINHO GUAJAJARA, 2014).

Por ter o domínio das duas línguas, Toinho desenvolve sua prática educativa assentada num ensino intercultural bilíngue e leva em consideração “que tem pes-

soa que estuda e não entende bem a língua, os mestiços, ai tem que fazer na língua e traduzir ao mesmo tempo no português”. Por meio do ensino bilíngue, em que a língua Tentehar é a primeira língua nas suas aulas, Toinho Guajajara cumpre o que orienta o RCNEI, quando diz que a língua indígena deve ser a língua de instrução geral do currículo. De acordo com o RCNEI, “a língua de instrução” é a “língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia etc.” (BRASIL, 1998. p. 110).

Já o professor Damião Guajajara, embora faça uso do bilinguismo em suas aulas, diferente do professor Toinho, na aula de língua indígena, fala na respectiva língua, e para ensinar as demais disciplinas, ele faz uso do bilinguismo, e embora tenha afirmado que explica usando mais a língua indígena, ele usa o português como língua de instrução, como possível perceber na sua fala: “Porque muitas vezes eu explica sobre, por exemplo, jaborandi né, explica em português, ai como alguns têm dificuldade, depois eu retorno explicando de novo na minha língua, pra esclarecer, traduzir” (DAMIÃO GUAJAJARA, 2014).

Há, portanto, uma variação na maneira em que cada professor vem exercendo a prática educativa intercultural na escola local, muitas vezes, em desconformidade ao que orienta a legislação.

Ao indagar sobre a colaboração do ensino da língua Tentehar para a valorização da língua e fortalecimento dos saberes locais, Toinho avalia que a situação tem melhorado, pois na sua avaliação “do jeito que tava aqui, que ninguém não sabia nem escrever na língua, melhorou”. A professora Ana Cleide destacou a importância da disciplina “Língua Tentehar” porque “a gente acha que tem necessidade de escrever na língua indígena, porque como é que eu falo e não sei escrever a minha fala, pra preservar, pra fortalecer”.

Na avaliação desses professores, a disciplina possibilita aumentar a competência escrita na língua indígena, tendo em vista que antes da inclusão dessa disciplina no currículo, só estudavam exclusivamente na aldeia por meio do português, ainda que, em muitas situações, na oralidade usassem a língua nativa, mas que na escrita permanecia em português. Nessa direção, o processo de ensino aprendizagem da prática da escrita na língua Tentehar entre alunos da escola local, e se configura como uma contribuição para a valorização da língua nativa, portanto, dos

saberes Tentehar, uma vez que a escrita na língua pode ser um mecanismo indispensável para que registre as suas histórias, saberes e práticas culturais, fato que ainda não ocorre na escola local.

Algumas estratégias têm sido utilizadas no sentido da busca da valorização dos saberes tradicionais locais. Toinho informou que uma das estratégias que utiliza nas suas aulas de “Arte e Cultura Indígena” para ensinar as narrativas míticas do imaginário Tentehar, é convidar para participarem das aulas os velhos que ainda se dispõem a narrar essas histórias. Isso, porque segundo ele, “muitos dos saberes, os mais novos já não conhecem mais. História, nome dos objetos, fala mais é português, artesanato, eles conhecem o nome pelo português, e não sabem chamar na língua”.

Na perspectiva de criar um acervo de memórias histórico-cultural Tentehar, Toinho Guajajara informou que ao trabalhar com a disciplina “Arte e Cultura Indígena”, ele procura “repassar, ensinar, resgatar o que falta a gente praticar”. Ele avaliou que o fato de ser um cantor tradicional, favorece esse processo de recuperação de suas tradições culturais, porque na sua percepção “muitas aldeias não têm oportunidade de ter professor de língua indígena, não tem cantor”.

Nesse sentido, uma das práticas educativas que ele e seu irmão Davi utilizam é a realização de aula prática de cantoria: “eu e meu irmão escreve no quadro as músicas, depois pratica o canto”. Iniciativa que vai em direção de atender o que está definido como um dos objetivos da educação intercultural bilíngue, segundo o Inciso I do artigo 78 da LDB, que é: “Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, p. 27).

Toinho Guajajara acredita que ao trazer para dentro da escola a prática de cantoria, ou ainda, os velhos para contar histórias, tem contribuído para fortalecer não só a oralidade, mas os saberes culturais Tentehar. Oliveira e Albuquerque (2010, p. 190) comentam sobre esse processo de fortalecimento das práticas culturais por meio da oralidade na escola indígena: “A tradição oral, na qual se expressa a valorização das práticas culturais vivenciadas nas comunidades indígenas, constitui um dos pressupostos básicos para o processo de autonomia pedagógica de suas escolas”.

Contudo, mesmo reconhecendo o esforço que Toinho Guajajara, por meio

do seu trabalho na disciplina Arte e Cultura Indígena tem feito para o reconhecimento e a valorização da cultura local, percebi que pelo fato dele ser um cantor Tentehar e conhecedor de muitas das suas histórias culturais, ele, por meio da disciplina, destaca e valoriza mais os “saberes do cantar”, do que os outros saberes culturais, como o saber das pinturas corporais, o saber fazer adornos corporais, tecer redes e cestarias, por exemplo.

Nesse sentido, embora a análise seja limitada, pois não há ementa das disciplinas nas diferentes seriações, é possível inferir que alguns desses saberes não estão presentes na escola como precisariam estar. Segundo Ana Cleide Guajajara, os saberes anteriormente mencionados não estão sendo ensinados na prática, com exceção do saber cantar. Os demais são ensinados apenas na teoria: “o artesanato a gente ensina em casa, eu já ensino a minha menina em casa, a minha menina já sabe fazer pulseira, eu mesmo que ensino, mas na escola não foi praticado”. Ausente ou na periferia do conteúdo escolar formal, os saberes locais continuam a ser ensinados por via da educação indígena doméstica, ou apenas no âmbito teórico na escola, como afirmou o professor Damião Guajajara, sob a sua prática nas aulas de Arte e Cultura Indígena.

Dessa forma, esses saberes milenares que têm a marca da identidade ameríndia, não são ensinados na escola, conforme a proposição do RCNEI.

O RCNEI estabelece como diretriz para a disciplina de *Arte* que seja feita uma espécie de inventário por meio de uma pesquisa, que tenha como alguns procedimentos: a observação; a documentação da produção artística/cultural da comunidade, com a identificação das pessoas que desenvolvem atividades artísticas na comunidade; a observação das técnicas de confecção de objetos; a importância da música e dança com a identificação dos contextos em que são realizadas, seus significados etc.; a identificação das pinturas corporais e a decoração dos objetos, registros das pinturas; as análises das habitações; os conhecimentos da natureza; a identificação das matérias primas e a sua obtenção na natureza (BRASIL, 1998).

Essas diretrizes, apontadas pelo RCNEI, indicam a necessidade dos conteúdos da disciplina de arte sejam trabalhados não só na sua dimensão teórica, em sala de aula, mas, sobretudo, reservando carga horária para a atividade prática, em campo, na exploração dos recursos naturais fonte de seus saberes. O professor Damião comunga dessa ideia, ao reconhecer a necessidade, de que a aprendizagem não seja

só através da teoria, mas principalmente por meio da prática: “porque a gente não aprende as coisas só fazendo na teoria, aprende mais é fazendo na prática”.

Nesse sentido, às 80 horas anuais da carga horária da disciplina de Arte e Cultura Indígena parecem ser insuficientes para ser trabalhada em tal perspectiva. Além do que o nome do componente subtende tratar-se de duas disciplinas em uma, Arte e Cultura Indígena, que engloba conteúdos artísticos e não artísticos da cultura Tentehar.

Diferente do que orienta o RCNEI quando diz que “o espaço físico da escola indígena compreende outros locais de socialização” (BRASIL, 1998, p. 57), as aulas, conforme observei, sejam com professores indígenas ou não indígenas, ocorrem no espaço restrito das salas de aulas. Ao perguntar para o professor Damião Guajajara se ele explora os saberes locais por meio de atividades fora da sala, ele assim respondeu: “eu nunca fiz. Eu peço pros alunos explorar mais através de pesquisa”.

Face ao exposto é possível afirmar que os saberes culturais são trabalhados na escola de maneira aleatória, não estão sistematizados, prática e teoria não andam juntas, cada professor indígena ensina de acordo com a sua aproximação com esses saberes. A falta de registro colabora para que muitas histórias sejam esquecidas. Na percepção dos professores e lideranças, esses desencontros ocorrem porque falta planejamento, PPP, calendário, organização da gestão da escola, como segue nos depoimentos:

As aulas prática não acontece, só na teoria, na sala de aula deveria tá começando primeiro na língua, segundo português, ensinar os alunos a pintar na sala de aula. Tá faltando diálogo entre comunidade, diretoria principalmente. Eu acho que tá faltando planejamento mesmo da diretoria da escola, com certeza a comunidade apoia esse trabalho. (FRED GUAJAJARA, 2014).

Outro fator que colabora para que a prática intercultural bilíngue na escola se restrinja à disciplina de língua indígena, ou que os saberes e práticas culturais estejam presentes na escola de forma incipiente ou até mesmo ausente em muitas disciplinas do núcleo comum, é a não formação específica dos professores indígenas, ou ainda, porque as disciplinas do núcleo comum no Ensino Fundamental maior e

médio são trabalhadas por professores não indígenas. De acordo com as narrativas de Fred Guajajara, as crianças e os jovens são ensinados, prioritariamente, em português. Zapuy Guajajara foi outra liderança que também destacou em seus relatos problemas dessa natureza:

Eu tenho uma filha que procura o nome das coisas, porque fica só estudando português, português. E um dia vão perder a língua. Os professores dão o português e depois traduz na língua, sapo/cururu, nunca vai aprender dois fala. Se estudar o português criança vai perder em vinte anos a língua, no vai saber falar nem arapirá/ veado. (ZAPUY GUAJAJARA, 2014).

Nesse depoimento, Zapuy Guajajara mostra que sua filha lhe pede para fazer a tradução de palavras para língua Tentehar, pois só sabe o significado em português, mesmo sendo educada em casa desde que nasceu na língua materna. Isso por que, segundo Zapuy Guajajara, as crianças Tentehar estão sendo ensinadas na escola majoritariamente por meio da língua portuguesa. Fato que pode ser constatado ao se comparar a carga horária das disciplinas de português (240 horas) e língua Tentehar (180 horas). Ao invés de a língua indígena ser a primeira língua no currículo e a língua de instrução como orienta o RCNEI: “a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 1998, p. 120). Em desacordo com a legislação, o português é a língua de instrução da maioria das disciplinas, e a primeira língua no currículo.

A língua Tentehar deve ser a língua de instrução desde o processo inicial de alfabetização das crianças, só depois é que o português pode ser introduzido como segunda. Embora os professores do Ensino Fundamental menor sejam, em sua maioria, indígenas, a formação majoritária que receberam foi por meio do português, seja na escola convencional, indígena ou através do magistério indígena, o que se constitui num fator que os limita no ensino da língua indígena como língua de instrução.

A esse respeito comenta Coelho (2008, p. 23) que “a presença de professores indígenas não tem significado por si mesma, um perfil mais indígena para escola”, visto que esses professores foram formados em um curso de magistério conduzido em língua portuguesa. Assim, as crianças Tentehar, embora falantes na

língua indígena, iniciam o seu processo de alfabetização na escola por meio da língua portuguesa. “Meu cunhado dá aula pras criancinhas, [...] mais ele não dá na língua indígena, ensina mais é português” (TOINHO GUAJAJARA, 2014).

A formação não específica dos professores indígenas do Fundamental menor, em certo sentido é uma barreira ao diálogo intercultural bilíngue fincado na língua indígena para crianças, como pensa Zapuy Guajajara: “tem que ter um professor na língua para desarmar primeiro a criança, na nossa fala, porque um dia a gente vai perder se ficar estudando só na fala do Karaiw⁵”. Segundo Toinho Guajajara, a formação deficiente na língua Tentehar dos professores indígenas, faz com que, embora façam uso das duas línguas, ensinem prioritariamente em português, pois “eles escrevem mais em português, misturam as palavras”.

No Ensino Fundamental maior e no médio, os professores que ministram as disciplinas do núcleo comum não são indígenas, isso faz com que, conforme informou o gestor, “o Ensino Fundamental e Médio é praticamente todo em português [...] e o professor Karaiw não sabe na realidade trabalhar o ensino diferenciado” (PEDRO GUAJAJARA, 2014). Dessa forma, os alunos são ensinados com predominância do uso do português e dos saberes “universais”, da cultura hegemônica.

Nessa direção, alguns autores chamam a atenção para a dificuldade que a escola indígena enfrenta para dialogar com o cotidiano cultural em que está inserida. Coelho (2008, p. 22) avaliou que no estado do Maranhão, “a escola na aldeia permanece basicamente como uma instituição de fora, um local de conhecimentos universais, especialmente de língua portuguesa”. Tanto Freire (1987) quanto Brandão (2002) sugerem uma educação escolar que dialogue com a vida, com as pessoas, com os saberes culturais do educando, pensamento também em que se assenta a concepção da escola indígena diferenciada e intercultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos citados e das observações é possível considerar que, em grande parte do ensino e da dinâmica escolar local, ainda ocorre o velho ensino bancário do modelo escolar tradicional, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-

5 Karaiw na língua Tentehar como homem branco, aquele que não é índio.

-los” (FREIRE, 1987, p. 33). Dessa forma, em virtude dos fatos aqui mencionados, é possível afirmar que boa parte dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum, ministrados no Ensino Fundamental e Médio por professores karaiw ocorre sem interface com os saberes locais.

O fato dos professores karaiw não serem falantes da língua Tentehar e também não terem formação específica, não ocorre o diálogo intercultural e bilíngue nessas disciplinas que ministram levando em consideração que “o diálogo intercultural necessário para essa educação escolar perpassa pela relação interativa entre a escrita e a oralidade, pelo bilinguismo e por meio dos saberes provenientes tanto das práticas socioculturais quanto escolares (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, 190). Assim, é perceptível que mesmo com a inclusão dos saberes culturais locais no currículo da escola, o saber disciplinar (“científico”) continua a ser a referência na prática educativa local.

Um das ações que pode dar conta da integração dos saberes e práticas culturais no plano de ensino de todos os componentes curriculares é a elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Portanto, é indispensável, como orienta a legislação que o PPP seja pensado e elaborado com a participação da comunidade, seja a nível local, ou como já vem sendo articulado, um projeto para todas as escolas da TI Araribóia. Talvez dessa forma seja possível construir práticas socioeducativas numa perspectiva intercultural em que se possa: “oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades” (MARTINEZ et al, 2009, p.52).

4 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2007.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G.(Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação, **Parecer 14/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 19 Out 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 Out 2013.

COELHO, Elizabeth Maria Bessera. **Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre brancos e índios no Maranhão**.(org.) **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUAJAJARA, D. **Depoimento**. 2014. Entrevista concedida a Autora.

GUAJAJARA, F. **Depoimento**. 2014. Entrevista concedida a Autora.

GUAJAJARA, P. C. **Depoimento**. 2014. Entrevista concedida a Autora.

GUAJAJARA, T. **Depoimento**. 2014. Entrevista concedida a Autora.

GUAJAJARA, Z. **Depoimento**. 2014. Entrevista concedida a Autora.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

MARTINEZ, M. E. et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre con-**

cepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.

NOVARO, Gabriela. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de ; ALBUQUERQUE, Maria Bethânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Pesquisa, Ensino e extensão no filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina: EDUEL, 2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

MARTINEZ, M. E. et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.



EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO EM ESCOLAS DO CAMPO

RAIMUNDA ALVES MELO

EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO EM ESCOLAS DO CAMPO¹

Raimunda Alves Melo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Antonia Dalva França – Carvalho

Doutora em Educação, Currículo e Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC/FACED. Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: adalvac@uol.com.br

Resumo

O presente estudo tem como objetivo registrar uma discussão sobre experiências de Educação para a Convivência com o Semiárido desenvolvidas em escolas do campo no município de Castelo do Piauí. Esses projetos foram realizados a partir da mobilização do Programa Selo UNICEF Município Aprovado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e escolas públicas municipais. O trabalho se baseou na análise do relatório geral dos projetos e em entrevistas com educadores. A discussão foi fundamentada em teóricos como Lima (2008), Fernandes (2005) e Malvezzi (2007) e outros. O resultado apontou que as escolas do campo desenvolvem um trabalho voltado para o contexto do Semiárido, possibilitando aos estudantes a construção de conhecimentos voltados para a valorização do lugar em que vivem.

Palavras-Chave: Educação. Semiárido. Escolas do Campo.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o Semiárido costuma ser retratado no País como um lugar de pobreza, seca e poucas oportunidades. Esse quadro vem mudando aos poucos. Mas, ainda se repete a visão equivocada de atraso e de falta de perspectivas, principalmente no campo, sugerindo que os alunos saiam de sua localidade para morar na cidade. Ao contrário disso, a Educação para a Convivência com o Semiárido ensina a transformar o lugar onde se vive e manter raízes e laços de família. Esse reconhecimento vai além da noção de campo e escola apenas como um espaço ru-

1 O artigo decorre de experiências de Educação para a Convivência com o Semiárido desenvolvidas em escolas do campo no município de Castelo do Piauí, a partir da mobilização do Programa Selo UNICEF Município Aprovado.

ral² e compreende suas necessidades culturais, direitos sociais e formação integral dos indivíduos.

Como parte das iniciativas de valorização do Semiárido, o Selo UNICEF – Município Aprovado é uma estratégia de mobilização de municípios e Estados do Semiárido brasileiro para a implementação de ações voltadas para assegurar os direitos das crianças e adolescentes dessa região do Brasil. Fortalecendo o município, o UNICEF contribui para a superação de marcantes injustiças – de raça, etnia, gênero, local de origem, idade, entre outras (BRASIL, 2011).

Um dos eixos de trabalho do Selo UNICEF é a *participação social*, caracterizada por um conjunto de atividades que são desenvolvidas, com o objetivo de reforçar a participação social, mobilizar, de forma ampla, escolas, famílias e comunidades por meio de exploração de quatro temas impactantes na vida das crianças e dos adolescentes, entre eles, a Educação para a Convivência com o Semiárido.

O município de Castelo do Piauí, tricampeão em conquistas do Programa Selo UNICEF, mobilizou todas as escolas urbanas e rurais para desenvolverem projetos de Educação para a Convivência com o Semiárido. Neste trabalho, registramos uma discussão sobre experiências desenvolvidas em escolas do campo. Para tanto, inicialmente discutimos questões sobre a Educação para a Convivência com o Semiárido e o currículo das escolas do campo e, logo em seguida, apresentamos o registro das experiências desenvolvidas.

Educação para a Convivência com o Semiárido e o currículo das escolas do campo

A Educação para a Convivência com o Semiárido é uma proposta em sintonia com as indicações da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Propõe que a educação seja compreendida no contexto da localidade onde está situada a escola, ensina a mudar o lugar onde se vive, manter raízes e laços com a família e com a comunidade e a compreender o campo como espaço rico cultural, econômico e socialmente.

Malvezzi (2007, p. 13), afirma que convivência com o Semiárido precisa

2 De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), historicamente, o conceito de Educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pressuposto um espaço rural visto como inferior.

começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Estas discussões partem do princípio de que é possível viver bem e com qualidade de vida mesmo diante das adversidades, basta que se desenvolvam culturas de convivência adequadas ao ambiente, conforme revela: “O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. [...] É preciso interferir no ambiente, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes”.

Assim, a construção de uma proposta de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Conforme Lima (2008), não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais.

No que se refere ao currículo das escolas do campo, percebemos que nos últimos vinte anos, avançou-se bastante no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades, principalmente nos aspectos referentes às adaptações e adequações das propostas curriculares e metodologias para a abordagem do contexto local. A Lei 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 25).

Um olhar analítico sobre o Artigo supracitado, emerge o reconhecimento da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e à diferença, possibilitando a valorização e reconhecimento do Campo sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Neste mesmo Artigo, os incisos I e II deixam subtendida a recomendação de se levar em conta

as finalidades, os conteúdos, a metodologia e a aprendizagem dos educandos do campo.

O fato é que o currículo se constitui como um importante instrumento utilizado pelas sociedades tanto para conservar, como também para transformar e renovar os conhecimentos historicamente acumulados e socializar os educandos segundo os valores desejados pelos membros destas sociedades (MOREIRA, 2013). Assim, o currículo é o espaço central de atuação de educandos, mas principalmente dos educadores que se ocupam de sua elaboração, construção e materialização.

Nessa perspectiva, o currículo se destaca pela relevância e relação que tem em assegurar o direito de educandos e educadores no que concerne aos saberes e sua diversidade, notadamente no que se refere a sua realidade circundante, sendo relevante pensar numa organização curricular que contemple múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa humana.

A Educação do Campo para a Convivência com o Semiárido: uma proposta desenvolvida pelas escolas de Castelo do Piauí

Ao longo dos últimos cinco anos, as escolas municipais de Castelo do Piauí vem implantando em seus currículos projetos de Educação Convivência com o Semiárido com o objetivo de assegurar o direito de aprender de cada criança e adolescente, sob a ótica de valorização do lugar onde vivem, considerando sua geografia, história e cultura, possibilitando o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar e local nos projetos desenvolvidos pelas escolas.

Segundo Brasil (2011), para avançar na discussão e no exercício do direito de aprender, o Selo UNICEF Município Aprovado propõe que as escolas desenvolvam projetos didáticos, oferecendo quatro opções de temas: Como se desenvolve a educação no seu município; Saúde na escola, na família e na comunidade; Meio ambiente e Assistência social e cidadania. A partir da escola do tema, as escolas distribuíram tarefas para as turmas, para que se aprofundasse em aspectos distintos, integrando as atividades aos currículos, sem o abandono de nenhum conteúdo disciplinar.

As pesquisas realizadas pelos alunos evidenciaram, entre outras questões: a escassez e desperdício de água, serviço parcial de limpeza pública, falta de conscientização da população quanto ao destino adequado do lixo, problemas de saúde

que afetam a população, os serviços de saúde da comunidade, os impactos ambientais no campo ocasionados pelas queimadas e as riquezas do Semiárido. Após a realização das pesquisas, os dados e informações coletadas foram integrados aos conteúdos curriculares por meio das aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes, ensino religioso e inglês.

A interação em sala de aula por meio do estudo do Semiárido aconteceu de várias maneiras: dados estatísticos embasaram problemas matemáticos; a leitura e o entendimento de trechos da pesquisa foram trabalhados nas aulas de português; a realidade local incitou discussões sobre geografia humana; a história do município foi analisada dentro do contexto do país, a partir dos fatos passados e das políticas atuais; incidências de doenças foram abordadas em aulas de ciências; a percepção do outro ajudou na construção do conceito de cidadania.

Professores e alunos realizaram pesquisas sobre o que foi coletado e tentaram encontrar alternativas para resolver os problemas identificados. Nesse sentido, Fernandes, Ceriole e Caldart (2005) orientam que o currículo das escolas do campo incorporem o movimento da realidade social, bem como os aspectos da cultura do Semiárido e os processar em forma de conteúdos formativos.

Foram realizadas, também, seguintes atividades: entrevistas com moradores e trabalhadores rurais; produção de jornais e folders; produção de peças teatrais; divulgação das atividades e debates em rádio; realização de feiras sobre o Semiárido, construção de hortas escolares; realização de mutirões de limpeza nas comunidades; pesquisas e campanhas educativas nos bairros; construção de viveiros de mudas nativas e frutíferas; revitalização de jardins nas escolas; oficinas de material reciclável; passeios temáticos e aulas de campo; e outras.

Depoimentos dos professores apontam que a realização dos projetos contribuiu significativamente tanto para a formação dos estudantes como também para a formação dos educadores, por meio de uma nova compreensão sobre a vida e a realidade do Semiárido, um sentimento de pertencimento, em relação ao lugar em que vivem, conforme revelam:

Trabalhar o Semiárido foi como reviver a minha infância, parte de minha história de vida, mas com roteiro, personagens e perspectivas diferentes. Eu visitei lugares, já antes conhecidos e não os reconheci tamanha as suas mudanças. Então entendi por que o projeto pede que ultrapassemos os limites da sala de aula e, até mesmo, da escola: é que

falar, por mais significativo seja, e é, nunca traduz tudo que se vivencia (Professora 01).

Eu comecei a repensar o Semiárido logo na primeira aula do roteiro quando meus alunos apontaram o Semiárido como “o lugar onde se produz o que comer pelas mãos de pessoas trabalhadoras e que não tem fome só de água e de pão. Hoje, têm mais fome de conhecimento”. Eu me reconhecí nesta fala, mas ainda não tinha me dado conta de que sou produto deste Semiárido já melhorado como me definira o senhor Chico Caboclo (Você é fruto dessa terra) em aula passeio a sua comunidade (Professora 02).

Percebi que era preciso redirecionar minha visão sobre o Semiárido, enxergá-lo com os olhos dos meus alunos, ou de moradores como o seu Antônio Soares Cavalcante que o veem, hoje, como um espaço de possibilidades de crescimento, como uma fonte de riqueza. (Professora 03).

Segundo revelações das professoras, a incorporação pela escola, dos saberes da cultura do Semiárido contribui tanto para que os professores ampliem os seus conhecimentos e a sensibilidade na formação do estudante, como também, (re) signifiquem suas concepções sobre o Semiárido.

Nessa perspectiva, Lima (2008) contribui afirmando que:

[...] construir uma proposta de educação contextualizada no Semiárido exige que os professores procurem reaprender a aprender para poder ajudar o seu aluno/a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno/a aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação (LIMA, 2008, p. 98).

Dessa forma, é papel da escola contribuir para que os educandos ampliem o seu conhecimento e as capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade e o contexto no qual estão inseridos. A escola tem um papel fundamental na formação das pessoas, podendo contribuir significativamente para a vida dos sujeitos quando incorpora o patrimônio cultural da sociedade. Assim, trabalhar a Educação para a Convivência com o Semiárido como parte integrante de seu currículo das escolas do campo contribui significativamente para a aprendizagem de conhecimentos relevantes e significativos para os estudantes.

(In) Conclusões:

Os projetos de Educação para a Convivência com o Semiárido desenvolvidos pelas escolas municipais de Castelo do Piauí contribuíram para a promoção dos direitos da criança e do adolescente, respeitando sua própria realidade e a da comunidade a que pertencem. Ao vivenciá-las, estudantes e educadores participaram intensamente da melhoria das condições locais, integrados a outras iniciativas e fortalecidos pelo interesse comum.

As atividades educativas de conscientização possibilitaram grande envolvimento das crianças e dos adolescentes, da comunidade local, e o envolvimento do poder público nas questões relativas às necessidades e potencialidades do Semiárido.

O resultado desse estudo aponta que as escolas do campo desenvolveram um trabalho voltado para o contexto do Semiárido, possibilitando que os estudantes conheçam e construam conhecimentos voltados para a valorização do lugar em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Guia de Orientação para os Municípios**. Selo Unicef Município Aprovado – Edição 2009 – 2012, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei 9.394 de 20.12.96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação. 1996.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

LIMA, E. S. **A formação continuada de professores no Semiárido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido: Uma Visão Holística**. Brasília: Confea, 2007. Relatório Municipal: **Educação para a convivência com o Semiárido**. Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, 2011.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2013.



ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE GRAJAÚ-MA

RAIMUNDA ALVES MELO

ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE GRAJAÚ-MA¹

Patrícia Costa Ataíde

Mestra em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Email: ataidepaty@yahoo.com.br

João da Conceição Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia

Universidade Federal do Maranhão

Email: jcs_cdd16@hotmail.com

Resumo

Este artigo questiona o papel da escola no tocante às relações de gênero e está inserido no eixo Educação, Diversidade, Gênero e Sexualidade. Portanto, objetiva perceber de que forma as relações e práticas pedagógicas são utilizadas como aliadas da reprodução da delimitação dos espaços e funções de homens e mulheres na sociedade. Utilizaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e as entrevistas com professores e professoras de escolas públicas e privadas. Buscou-se fundamentação em Bourdieu e Passeron (2008), Moreno (2003), Fagundes (2002). Os resultados deste estudo levaram à compreensão de que as práticas pedagógicas que são construídas na escola perpassam por simbolizações que direcionam o comportamento e a função que meninos e meninas devem desempenhar na sociedade. Portanto, é necessário que a escola possa garantir as possibilidades de enfrentamento das práticas sexistas através do currículo e da formação docente.

Palavras-chave: Gênero. Práticas pedagógicas. Escola

1 INTRODUÇÃO

A escola tem um importante papel enquanto instituição através do fomento de situações de ensino e aprendizagem com base no saber sistematizado, nos conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, imprescindíveis para a vida social.

1 Projeto de Pesquisa realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, História e Mulheres.

No entanto, questiona-se sobre as ações da escola no sentido de reproduzir a dominação dos homens sobre as mulheres. Nesse contexto, busca-se perceber de que forma as relações e práticas pedagógicas são utilizadas como aliadas da reprodução da demarcação dos espaços de atuação de homens e mulheres na sociedade.

Tomando-se como ponto de partida a desigualdade de gêneros, pretende-se refletir sobre as relações de gênero nas práticas escolares em Grajaú, no Maranhão. Assim sendo, como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas? Que tipo de tratamento recebem meninos e meninas? Essas práticas são tendentes à perpetuação do machismo?

2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

No decorrer do tempo, percebe-se uma série de avanços no tocante às transformações e avanços na sociedade, todavia, ainda é notória a desigualdade nas relações de gênero no espaço escolar, tendentes a reforçar a dominação dos homens sobre as mulheres.

Nesse sentido, a escola reproduz e é reproduzida pelas relações de poder que, ao reforçar e legitimar os valores, preconceitos e privilégios do sexo masculino sobre o feminino, define as identidades, os papéis e os comportamentos a serem adotados por homens e mulheres.

Assim sendo, para a manutenção da ordem patriarcal a sociedade se utiliza de um conjunto de mecanismos sociais voltados para a legitimação das funções a serem desempenhadas por mulheres e homens na sociedade, mecanismos esses que investem numa possível naturalidade desse processo.

A educação da mulher no lar e na escola vem servindo para reforçar esses estereótipos ligados ao gênero feminino, fazendo com que a conciliação dos papéis de educadora com os de esposa e de mãe tenha se tornado uma obrigação estimulada na mulher pela sociedade, que vem atravessando os tempos. A escola, por exemplo, reproduz as diferenças sociais entre os gêneros, historicamente construídas, e modela a mentalidade das mulheres de tal modo que, sob efeito da dominação masculina, elas fazem a opção ou escolhem áreas e cursos femininos (FAGUNDES, 2002, p. 233).

Todo poder que chega a impor significações como legítimas, dissimu-

lando as relações de força que estão na base de sua força é considerado violência simbólica. Por conseguinte, a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida nas ações de seus agentes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008)

Partindo desse pressuposto, os alunos e as alunas se adequam às práticas escolares orientados/as pelas identidades de gênero presentes nos livros didáticos, nos discursos dos/as professores/as e em diversas ações da escola.

Nessa lógica, ao ingressarem na escola, meninos e meninas incorporam valores impregnados de androcentrismo que, por sua vez, tem o seu embrião na família.

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre no nosso mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência. (MORENO, 2003, p. 23).

Um aspecto importante a se considerar nesse contexto do androcentrismo diz respeito à linguagem, não somente no que tange à leitura e à escrita, mas também, à uniformização dos alunos e das alunas através da farda e da adoção de padrões de comportamento adequados para meninos e meninas, além do uso de um padrão ao se referir aos alunos e às alunas tomando-se por base o modelo masculino.

Essas práticas ocorridas na escola acontecem de maneira tão sutil, sufocadas pelos afazeres cotidianos ao ponto de serem consideradas naturais e imutáveis, tanto que é comum muitos professores e professoras não se darem conta disso.

A partir disso, é inevitável pensar sobre a formação inicial e continuada dos professores e das professoras, pois sua formação incide, sobremaneira, sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem de seus alunos e alunas.

Nesse sentido, é relevante que as ações vivenciadas na escola tratem com a devida seriedade as práticas pedagógicas desenvolvidas e reflitam se, de fato, elas estão a serviço da superação ou da legitimação dos estereótipos de gêne-

ro. Uma das estratégias seria desconstruir a relação entre os fatores biológicos e as características dos homens e das mulheres e, como consequência, desmistificar que todos os homens são fortes, corajosos e racionais e todas as mulheres são sensíveis, frágeis e inseguras, por exemplo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando-se o universo de professores/as que trabalham nas escolas de Grajaú e o tempo disponível para a realização da pesquisa, optou-se por definir uma amostragem que representasse os sujeitos da pesquisa, priorizando-se os/as professores/as que estão no ensino superior, sem perder de vista o alcance do objeto de estudo.

Assim sendo, dentre os/as professores/as entrevistados/as, 77,7% eram mulheres e 22,3% eram homens. A idade média dos homens foi de 19 anos e das mulheres, de 23 anos.

Os/as participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos da mesma, bem como, a garantia do seu anonimato. Portanto, foram realizadas as entrevistas com perguntas abertas e fechadas no intuito de obter os dados concernentes ao objeto de estudo. Também buscou-se sustentação teórica a partir da pesquisa bibliográfica de obras referentes à temática estudada.

Partindo-se da premissa de que este artigo visa refletir sobre o androcentrismo nas relações escolares em Grajaú, no Maranhão, privilegiou-se nesta investigação, fazer uma comparação entre as respostas dos homens e das mulheres com base na formação e experiência profissional, além das práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos e as alunas.

Quando perguntados sobre a formação, 100% dos homens possuem o mestrado e estão na graduação em licenciatura, quanto às mulheres, 13,3% possuem o mestrado e todas estão se graduando em licenciatura.

No que tange ao tempo de experiência na docência, 50% têm 5 anos e outros 50%, têm 15 meses, dentre as mulheres, 57,1% têm 3 anos de experiência, 14,3% possuem 5 anos, 14,3%, 4 anos e, 14,3%, 2 anos de experiência.

Ao serem perguntados se separam meninos de meninas na sala de aula, 100% dos professores e das professoras afirmaram que não separam, bem como, afirmaram que não são determinados papéis diferenciados para meninos e meninas em sala de aula.

Em se tratando das brincadeiras, 100% dos homens disseram que não diferenciam as brincadeiras para meninos e meninas, já dentre as mulheres, 14,3% afirmaram que, às vezes, as brincadeiras são diferenciadas para meninos e meninas.

No tocante ao comportamento a ser adotado por meninos e meninas, 50% dos homens afirmaram que os meninos devem ser ativos e animados e as meninas devem ser frágeis, dóceis e animadas. Já dentre as mulheres, 100% fizeram alusão a características comuns a meninos e meninas.

Os dados coletados demonstram que a diferenciação nas brincadeiras está presente na prática das mulheres professoras, ao passo que, somente entre os homens houve quem considerasse diferentes os comportamentos de meninos e de meninas. Portanto, apesar de inicialmente demonstrarem que adotam práticas democráticas no contexto das relações de gênero, esses dados caminham no sentido oposto a essas afirmações.

4 CONCLUSÃO

Este estudo permitiu uma breve reflexão acerca das relações de gênero nas práticas escolares em Grajaú, no Maranhão. Os resultados revelam que a maioria dos entrevistados e das entrevistadas afirma desenvolver práticas pedagógicas propiciadoras do tratamento sem distinção para meninos e meninas. No entanto, no que se refere às brincadeiras e ao comportamento dos alunos e das alunas perceberam-se algumas contradições.

Na verdade, embora não percebam, cotidianamente, são desenvolvidas práticas sexistas, às vezes, tão sutis, que os professores e as professoras as naturalizam. Torna-se necessário, então, investir na formação dos professores e das professoras, incluindo nas pautas de formação as relações de gênero e sua presença nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

FAGUNDES, Tereza. Gênero e escolha profissional. In: FERREIRA, Silva; NASCIMENTO, Enilda. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002.

MORENO, Marimón. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.



EDUCAÇÃO DO CAMPO: DILEMA DAS FAMÍLIAS NO ASSENTAMENTO VILA CONCEIÇÃO

FRANCISCO ALVES DE FILHO OLIVEIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DILEMA DAS FAMÍLIAS NO ASSENTAMENTO VILA CONCEIÇÃO

OLIVEIRA, Francisco Alves de Filho (UFMA)¹

RESUMO

A educação do campo quase sempre tem sido definida pelas políticas educacionais demandadas pelo viés compensador, ao tratar o campo como local de atraso como demonstram pesquisas recentes ao apresentar um quadro vergonhoso da educação do nosso país, tanto no campo quanto na periferia das grandes, médias e pequenas cidades. Ao relatar situações crônicas como defasagem idade-série, repetência, conteúdos inadequados, baixos salários, desmotivação dos professores, analfabetismos, principalmente em jovens do campo, adolescentes e jovens fora da escola por questão de repetência, evasão, crianças e jovens que são promovidos de série sem o real domínio do conteúdo de série anterior, apenas para cumprir dados estatísticos, bem como conteúdo educacional desvinculado da realidade campesina, ocasionando com isso uma escola reduzida apenas às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, o presente trabalho busca desvelar os desafios que se apresentam no processo de fixação do jovem campesino na área de assentamento a partir dos contextos infraestrutural, educacional, cultural e produtivo. Outrossim, visa a evidenciar as condições de trabalho, expectativa de vida e produção das famílias assentadas. Para tanto, o presente trabalho norteia-se pelos seguintes objetivos: Conhecer os principais problemas enfrentados pelas famílias do assentamento Itacira, oficialmente Vila Conceição, caracterizar os desafios enfrentados pelas famílias e jovens no seu processo de desenvolvimento na condição de assentados, relacionar o contexto educacional com os desafios no processo de desenvolvimento e fixação dos jovens e famílias assentadas na Vila Conceição. Questiona-se que relação existe entre a educação e a perspectiva de desenvolvimento de vida dos jovens do assentamento Vila Conceição, busca-se compreender a situação educacional dos jovens no assentamento, bem como se faz uma análise das políticas educacionais voltadas para o campo, incluindo entre outros pontos a compreensão de como o sistema educacional da comarca de Imperatriz organiza suas políticas educacionais no que diz respeito aos campesinos, pelo fato de historicamente serem tratados com políticas compensatórias, sendo, pois, rebaixados à qualidade do ensino. Realizou-se pesquisa de campo de cunho qualitativo, com enfoque fenomenológico, análise descritiva a partir de aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, entrevistas-

1 Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, professor da educação básica da SEDUC e do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas- PROFEBPAR. Email: olliveira_filho@hotmail.com.

tas com jovens, lideranças e moradores do assentamento; Ademais, é feita uma caracterização das organizações que discutem e orientam as proposições políticas direcionadas para o desenvolvimento dos assentados e que capital político e social consegue mobilizar dentro e fora da localidade a força articuladora que favorece o desenvolvimento sustentável no projeto de assentamento Vila Conceição.

Palavras-chave: Educação do campo. Jovem. Desenvolvimento

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata da situação agrária no país, dos inúmeros assentamentos que o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) faz acompanhamento, é notório o alarde na imprensa de modo geral apenas no momento do conflito de um modo geral, ou seja, apenas durante o período de ocupação da terra, principalmente se a terra ocupada estiver relação direta com o latifúndio do fazendeiro.

Passado o momento conflitante, os assentados caem no anonimato, juntamente com uma série de situações de ordem social que irão ou não assegurar os assentados na sua nova localidade de trabalho, onde deverão afirmar sua identidade a partir do seu contexto de territorialidade, que em muito depende de oficialização na condição de cedido pelo INCRA.

Pouco ou nada se sabe sobre as condições de deslocamento (estrada, transporte, meio para escoar a produção), condições de saúde e educação, apoio financeiro para a produção, acompanhamento e orientação técnica, expectativa de vida das famílias, avanços e desafios na garantia de se ter orientações plausíveis para o desenvolvimento dos assentados. Ou seja, pouco ou nada se sabe do acompanhamento e desenvolvimento sustentável dos assentados camponeses.

Nesse contexto, a educação do campo tem sido definida pelas políticas educacionais demandadas pelo viés compensador, ao tratar o campo como local de atraso como demonstram pesquisas recentes ao apresentar um quadro vergonhoso da educação do nosso país, tanto no campo quanto na periferia das grandes, médias e pequenas cidades.

Ao relatar situações crônicas como defasagem idade-série, evasão, repetência, conteúdos inadequados, baixos salários, desmotivação dos professores, analfabetismos principalmente em jovens do campo, adolescentes e jovens fora da escola

por questão de repetência, evasão, crianças e jovens que são promovidos de série sem o real domínio da série anterior, apenas para cumprir dados estatísticos, conteúdo educacional desvinculado da realidade campesina, ocasionando com isso uma escola reduzida apenas às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

De certo modo, todo esse contexto promove uma situação de isolamento das famílias assentadas, que aos poucos são abatidas por um sentimento de abandono quantos as condições reais de prosperar e ter uma vida digna. E ao mesmo tempo isolados do processo dinâmico que tem a sociedade na sua diversidade.

Um silenciar que aos pouco vai mergulhando o homem, a mulher e o jovem do campo num processo de definhamento das possibilidades de afirmarem sua verdadeira identidade de sujeito ativo no processo de definição das condições de vida no campo, uma vez que o cenário que se apresenta é bastante confuso, incerto, dinâmico, deixando as pessoas inseguras quanto à viabilidade de suas estratégias de vida.

Outra situação a ser analisada referente a esse contexto diz respeito ao agravante da realidade do campo quanto ao funcionamento da educação escolar em área de assentamento. A educação oferecida à população campesina, ou melhor, as políticas educacionais voltadas para as populações campesinas historicamente, foram tratadas analogicamente como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, estando limitada à transmissão de conhecimentos prontos e acabados, a propósito elaborados sem a participação dos sujeitos do campo. Pelo contrário, utilizando para o alunado de área de assentamento a mesma metodologia usada nas escolas da zona urbana (COSTA, 2002; AMORIM, 2009).

Nesse entendimento, busca-se desvelar os desafios que se apresentam no processo de fixação do jovem campesino na área de assentamento a partir do contexto infraestrutural, educacional, cultural e produtivo, bem como as condições de trabalho, expectativa de vida e produção das famílias assentadas.

Para tanto o presente trabalho norteia-se pelos seguintes objetivos: Conhecer os principais problemas enfrentados pelas famílias do assentamento Itacira, oficialmente Vila Conceição, caracterizar os desafios enfrentados pelas famílias e jovens no seu processo de desenvolvimento na condição de assentados, relacionar o contexto educacional com os desafios no processo de desenvolvimento e fixação dos jovens e famílias assentadas na Vila Conceição.

O cotidiano vivido por estes novos sujeitos que vivem e trabalham em assentamentos de reforma agrária do INCRA , como é o caso dos assentamentos da Vila Conceição, mostra que o fazer cotidiano, tanto nas lidas do campo quanto na escola, é muito mais complexo do que possa parecer. Ou seja, está muito longe daquela visão romântica que é mostrada pela mídia quando trata da apresentação dos empreendimentos do agronegócio, e das condições de vida e trabalho desse modelo de produção difundido por todas as áreas produtivas do território nacional.

O presente trabalho norteou-se pela pesquisa de campo a partir uma abordagem qualitativa por ser útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados com maior profundidade na pesquisa e por adotar procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Segundo Ludck e André (1986), a pesquisa qualitativa ao facilitar a proximidade do pesquisador com os sujeitos pesquisados pode ter bastante utilidade para o estudo de determinados e variados assuntos. Além da pesquisa e dos estudos bibliográficos sobre a temática em questão.

Utilizou-se como procedimentos didáticos a entrevista semiestruturada com diversos sujeitos assentados, entre eles: Lideranças dos assentamentos, (primeiros ocupantes), professore(as), jovens assentados. Observação em *locus* da infra estrutura local, sede, escola e residências construídas pelo INCRA.

2 LUTA E ENFRENTAMENTO DOS ASSENTADOS DA VILA CONCEIÇÃO

Quando se pretende conhecer a luta e conquista através das ocupações e da forma que estão se desenvolvendo as terras que já foram ocupadas e legalizadas na condição de assentamento rural ou campesino para Carneiro (1997), embora se considere que a distribuição de terras tenha melhorado, levando em conta as lutas e pressões pela reforma agrária ao longo das últimas décadas, a visibilidade dos resultados ainda são confusos e pouco relevantes no sentido de consolidar seu uso a partir de manejos orientados que venham garantir boas condições de produção e vida no campo, sendo, pois, a posse da terra o maior foco no sentido de garantir um local fixo para trabalhar, viver e garantir as condições básicas de alimentação,

ficando em segundo plano as condições de ampliação da produção como meio de expandir renda e melhoria das condições digna de vida.

A vida no Campo se entremeia com a vida na cidade impulsionada pelos meios de comunicação em tempo real que estão praticamente ao alcance de todos. São inúmeras as tensões subjetivas que afetam os jovens, quer sejam do Campo ou da Cidade. O vestir, o calçar, o corte de cabelo, os repertórios musicais, a dança do momento, a estética em geral, o celular, a possibilidade de ter uma moto ou outro tipo de transporte que lhes garantam o mínimo de ostentação perante o grupo social no qual está inserido e no meio social em geral.

Na visão de Carneiro (1997), tudo isso tem sido combustíveis para os jovens irem à busca de alternativa, de independência econômica, quer seja trabalhando em sua própria sua lavoura e/ou criatório, quer seja de modo alternativo fora do assentamento em um ou outro emprego na cidade através da indicação de parente, amigo, ou ainda vendendo barato a mão de obra para empresas do agronegócio.

Neste último caso os jovens oscilam entre o projeto de construir vidas mais individualizadas, por almejar um padrão de vida melhor do que o que vivenciam, “ser alguém na vida”, poderem ajudar os pais, ter uma independência financeira ou o desejo de construir sua própria família, haja vista, que a família para muitos representa o sentimento de pertencimento à localidade de origem e o espaço privilegiado de sociabilidade. Uma ambiguidade que representa a construção de uma nova identidade.

Cultivam laços que mantêm vivos os trejeitos da cultura de origem à medida que veem sua autoimagem refletida no espelho da cultura urbana, moderna, que lhes aparecem como uma referência para a construção de seus projetos de vida para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Essa inserção, no entanto, não implica a negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambiguidade de se imaginarem, ao mesmo tempo, diferentes e iguais aos da cidade e aos da localidade de origem, resultando em atores de cenas e palcos diferentes. Onde quase sempre a imagem que prevalece no contexto da imitação são as imagens urbanas, por serem as observadas nos meios de comunicação de modo geral.

3 OS DILEMAS DE QUEM VIVE E PERMANECE NO CAMPO: assentamento Itacira (Vila Conceição II)

A entrevista semiestruturada a partir de visita feita ao assentamento permitiu ter um contato direto com os pioneiros do assentamento, os que viveram momentos tensos mediante ameaças de jagunços a mando dos latifundiários grileiros de boa parte das terras da União.

Quanto à situação geográfica, o assentamento Itacira, esta localizado na Região Tocantina, município de Imperatriz, ao sul do Maranhão, região onde os grandes projetos capitalistas, incluindo a pecuária, tem expressão significativa na ocupação do espaço agrário. Essa pecuarização da região tem forte influência sobre a atividade agropecuária do assentamento. No entanto, durante os 25 anos do mesmo, os camponeses têm tido como estratégia de reprodução das famílias a diversificação dos sistemas de produção agropecuários (VIANA, 2012).

Parece que foi ontem quando entramos na mata e aqui nos localizamos, eu e vários companheiros tínhamos um único sonho: conquistar um pedacinho de terra para viver, morar e criar a família. Estamos aqui hoje, muito dos companheiros já não estão mais, abandonaram o lote, venderam e foram em busca de outros meio de vida. Estamos puxados pela batalha do dia a dia da vida e não vejo muito com otimismo a continuidade dos trabalhos nessas terras, pois os jovens nossos filhos foram embora em busca de emprego na cidade, no agronegócio²

Ao todo, eram 84 jovens no assentamento, uns casaram, são donos de família, outros saíram em busca de emprego, melhores condições de vida. Uns estão em Imperatriz trabalhando no setor de comércio, outros foram para Mato Grosso trabalhar no agronegócio, agropecuária empregos diversos, temporários, vêm aqui alguns deles de vez em quando, fica um tempo até acabar o dinheirinho que ganharam e voltam de novo³.

O trabalho na roça é muito pesado, pouco atrativo, baixo resultado econô-

2 Entrevista com a professora de Ensino Fundamental uma das pioneiras na fundação do assentamento do Itacira e da Vila Conceição.

3 Fala da liderança um dos pioneiros na fundação do assentamento e da Vila Conceição.

mico. O apoio econômico por parte das políticas voltadas para o desenvolvimento dos assentados. Isso desestimula os jovens que em busca de estarem inseridos minimamente no mercado de consumo, vão atrás de alternativas que não são as mais dignas. À medida que vão se distanciando da possibilidade de se fixarem como continuadores das atividades desenvolvidas no assentamento.

Outra liderança pioneira do assentamento, Valdianar Barros, comenta que a distância em torno de 70 km, que separa o assentamento dos centros urbanos mais próximos Imperatriz e Açailândia, faz da localidade uma periferia desses centros urbanos, inclusive com todas as suas características.

O ensino não articula o desenvolvimento campesino com o que é ensinado em sala de aula. O grave é que as áreas de assentamento, o campo como um na sua amplitude esta esvaziando. A agricultura familiar que era o carro chefe das atividades campesinas está se extinguindo. E se não for incorporado à incorporação de novas tecnologias e acompanhamento com assistência técnica, não segura o jovem na localidade de moradia.

Os jovens daqui estão espalhados por vários lugares. Uns estão trabalhando em fazendas no Mato Grosso, resultado da baixa escolaridade garantida no assentamento. Outros estão em Goiânia trabalhando em chácaras, topázio: fabrica de colchão, ganhado um salário **mínimo por mês. Outros mais próximos daqui. Trabalhando na Liliane, Armazém Paraíba, Mateus por um salário mínimo, mas não fica no assentamento ampliando o trabalho com a família.**

É gritante o número de lotes abandonados, outros já foram vendidos. Muitos casos os troncos familiares faleceram, ficaram idosos e os filhos evadiram para a cidade em busca de trabalho temporário, bico para sobreviverem. Há uma desmotivação generalizada da juventude para fazer o campo produzir à altura de propiciar uma vida saudável para os seus integrantes.

Valdianar Barros⁴ argumenta: que falta incentivo do governo para implementar a política agrícola nos assentamentos, não basta só o recurso é preciso ter assistência para desenvolver a produção no campo. Agregar valor no resultado final da produção para que essa tenha competitividade no resultado final da produção.

Acrescenta que o PRONAF “A” não foi discutido o suficiente, não discutiu

4 Fala da liderança do assentamento Itacira, um dos fundadores da Vila Conceição

as diversas aptidões dos agricultores. A associação conseguiu aprovar crédito de 7.000,00, na rajada para compra de gado, todos teriam que se tornar pecuarista. Muitos dos colegas até medo de gado têm, mesmo assim, foi obrigado a comprar. O resultado final foi o fracasso de uma boa parte dos que investiram no ramo.

Outro aspecto importante está ligado à aposentadoria, uma boa parte chegou à idade. Com isso, parte da família abandonou ou diminuiu as atividades agrícolas. Alguns conseguiram trabalho público, outros abriram venda, boteco, bar e outra parte se dedicou a pecuária leiteira. Aqui no assentamento são 3.000 de leite dia que são entregue para a Cooperleite.

Todo esse contexto não faz mais da atividade agrícola de outras décadas o carro-chefe da produção no assentamento. A intencionalidade do modelo de desenvolvimento subentendido pelos assentados tem por base o modelo do agronegócio, os técnicos que aqui vêm estão alinhados com essa proposta, incentivam de forma unidirecional a pecuária bovina, gado de leite, corte e exportação. Não defendem o desenvolvimento do campo a partir de sua realidade.

Da maneira como estão se encaminhando as atividades produtivas e a proposta de desenvolvimento, fere nossas discussões iniciais, pois nesse modelo de produção não tem como preservar o meio ambiente nem as nascentes de origem na área total, estamos sendo estimulados a confinarmos as atividades pecuaristas que na sua essência promove a destruição da natureza e a concentração de renda.

3.1 A educação no contexto do desenvolvimento do assentamento Itacira (Vila Conceição).

Na entrevista com uma das professoras do assentamento, também pioneira, a mesma revela que a escola sempre foi uma preocupação premente na luta juntamente com a terra desde início da ocupação, esta ocupação representou por um bom tempo estar isolado e a mercê desta ou daquela decisão judicial, mas a educação de nossos filhos não pode esperar ela é condição maior para a conquista de cidadania.

Num primeiro momento a luta foi em torno da escola para o ensino fundamental. Ao término desse ciclo, as matrículas para continuidade do ensino eram feitas na cidade. O deslocamento se dava através de um ônibus que leva a garotada ou por meio de vale transporte fornecido pela secretaria de educação, mas nunca funcionou a contento, sempre tinha um ou outro empecilho que contribuía para a

falta de alunos nos estudos. Muitos pais não se empenhavam para os filhos não perderem aula.

Teve um momento que as turmas do nono ano era o suficiente para formar uma turma de ensino médio. Isso favoreceu a conquista de uma extensão do ensino médio para o assentamento. Porém, com a saída de muitas famílias, e a evasão dos jovens em busca de emprego, a turma de primeiro anos não forma a de segundo que por sua vez não forma a de terceiro ano. Razão pela qual deixou de existir a extensão que funcionou por um bom tempo.

A compra de vale transporte pode se destacar como um dos motivos que levam muitos alunos do assentamento a não terem uma assiduidade esperada. Além do mais, muitos pais não têm muitas vezes o dinheiro para compra os passes, quando consegue o aluno não acompanha os ensinamentos e atividades encaminhadas pelo professor (a)⁵.

São várias as situações que desmotivam os jovens, em muitos casos falta merenda nas escolas, e nem sempre o aluno, os pais tem dinheiro para esses momentos que são necessários e que têm uma relação com a frequência e permanência na escola.

No assentamento não se tem aluno fora da sala de aula no ensino fundamental. A problemática esta no ensino médio, ou seja, a continuidade da educação dos filhos das famílias assentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em algumas localidades mais desenvolvidas do país os jovens conseguem terminar o ensino fundamental e em seguida depara-se com o desafio de não ter como continuar os estudos, tendo que abandonar a família, o lugar de moradia para ir continuar os estudos, ou quando não, aventurar viajar de ônibus, que na maioria das vezes não consegue chegar ao destino certo por problemas diversos.

Em outros casos existe a dificuldade econômica da família para arcar com a despesa do passe escolar, situação que se torna redobrada quando se trata de jovem que os pais preferem interromper os estudos a deixá-la sair sozinha, com medo de

5 Entrevista com a professora de Ensino Fundamental uma das pioneiras na fundação do assentamento do Itacira e da Vila Conceição.

abuso sexual ou por outras situações diversas.

Muitos pais lamentam que os filhos antes de terminarem o ensino médio vão em busca de meios de vida geralmente trabalham em outros estados, haja vista que não se sentem motivados nos trabalhos com a família no assentamento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória. In THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. Anais da XXXV Reunião Anual da SOBER, Natal, 1997.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC. 1990.

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

VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia/ GO: Edições Germinal, 2002.

MARINHO, E. Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

VIANA, Letícia. **A piscicultura como mais uma estratégia produtiva de reprodução camponesa no assentamento Itacira**. Imperatriz, MA: Universidade Estadual do Maranhão, 2012. (Graduando do curso de geografia).



**“EHNJCREE’RE CATI JI” – “CASINHA KRIKATI”
– SABERES INDÍGENAS E PATRIMÔNIM- O
IMATERIAL**

APARECIDA DE LARA LOPES DIAS
KLEBER ALBERTO LOPES DE SOUSA

“ĒHNJCREE’RE CATI JI” – “CASINHA KRIKATI” – SABERES INDÍGENAS E PATRIMÔNIO IMATERIAL

Aparecida de Lara Lopes **DIAS** (FEST)¹
Kleber Alberto Lopes de **SOUSA** (FEST)²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo relatar as práticas de fazer o “Ēhnjcree’re Cati ji”, sob forte argumento de que se trata de um patrimônio imaterial do povo indígena Krikati. Sendo uma pesquisa etnohistoriográfica foi utilizada a abordagem da história do tempo presente tendo como fonte a oralidade. Como aporte teórico, se buscou os autores como Silva e Grupioni (2005), Meliá (2000) e Baniwa (2006) para compreender a temática educação e saberes indígena, e Pollak (1992) no que tange a memória coletiva. Enfatiza-se, neste, entre outros acontecimentos, a Escola dos Annales e ampliação do conceito de cultura. Buscou-se na pesquisa responder a questão norteadora: Como os saberes tradicionais contribuem para que o modo de fazer o Ēhnjcree’re permaneça vivo não só na memória, mas, na prática ritualizada dos jovens Krikati? A conclusão deste estudo é que os idosos Krikati se encarregam por meio da memória coletiva ensinar a geração mais nova os ritos da construção do “Ēhnjcree’re” “casinha” –, responsável por abrigar por tempo determinado, os adolescentes que estão fazendo a “passagem para a vida adulta”. Assim, os idosos através da oralidade e participação em todas as etapas de construção ensinam a geração mais nova a continuar a reproduzir a técnica: com que fazer, como fazer, por que fazer e quando fazer o “Ēhnjcree’re Cati ji”.

Palavras - chave: Educação Indígena. Memória coletiva. Patrimônio imaterial.

1 Mestre em Ensino pela UNIVATES, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História pela UNISINOS e professora da Rede Estadual e da Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST. dlarasarte@hotmail.com

2 Doutorando em História pela UNISINOS, mestre em Administração pela FEAD, especialista em Comercio Exterior, com ênfase em micro e pequenas empresas pela Universidade Católica de Brasília, bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Goiás e professor na Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). Kleber@fest.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As discussões em relação ao homem e ao tempo marcaram consideravelmente o entorno da história. Categorias como a memória e patrimônio emergiram dando novas interpretações à historiografia.

Embora tenha sido Philippe Ariès³, o primeiro a se interessar pelo estudo da memória como fortalecimento dos laços das famílias no final do século XIX e início do século XX, foi o sociólogo Maurice Halbwachs⁴ quem relacionou a memória coletiva com as práticas de rituais e comemorações – resultado de uma ação social. A partir de então, lembrança do passado vem se configurando como patrimônio material/imaterial: iconografias, monumentos arquitetônicos, rituais relacionados à iniciação/passagem, nascimento e morte, entre outros.

Neste artigo, tratar-se-á, especificamente, de um dos rituais indígenas como patrimônio imaterial, o rito de fazer o ceveiro – “Ēhnjcree’re Cati jī” – “a Casinha Krikati” – quem faz, com que se faz, quando se faz e por que se faz. Esse é considerado como saberes indígenas e, conseqüentemente, patrimônio pelo povo Krikati. Sendo que a difusão e a vivência desses saberes dependem, exclusivamente, da memória dos idosos.

Para fins metodológicos, buscou-se tratar da educação e sua relação com a cultura, fazendo um recorte histórico para destacar os autores que contribuíram para a discussão do conceito de cultura, enfatizando a memória coletiva como elemento principal para salvaguarda do patrimônio imaterial.

Ainda, no intuito de relatar o modo de fazer o “Ēhnjcree’re” procurou-se dar voz ao povo através do relato de um idoso Krikati que descreveu a prática legada pelo seu povo. Assim, a pesquisa foi de cunho etnohistoriografo⁵ com abordagem

3 Philippe Ariès um importante historiador e medievalista francês da família e infância.

4 Maurice Halbwachs um sociólogo francês da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e sua obra mais célebre é o estudo do conceito de memória coletiva, que ele criou.

5 “[...]aos historiadores atribuírem uma voz própria aos índios” (MONTEIRO, 2001, p.02).

da história do tempo presente⁶, tendo como fonte a oralidade.

2 HISTÓRIA CULTURAL: PERCALÇOS E POSSIBILIDADES DA VISÃO DE CULTURA

Com aproximação da História com a Antropologia “ocorreu um deslocamento gradual do uso do termo pelos historiadores. Antes empregado para se referir à alta cultura, [...] agora inclui também a cultura cotidiana, ou seja, costumes, valores e modos de vida” (BURKE, 2008, p.48). Nessa compreensão, a História Cultural surgia refutando a História da Mentalidade – fortemente presente nas duas primeiras gerações dos Annales – por esta tratar de temáticas que envolviam os aspectos mentais e sociais, apresentando-se ambígua, imprecisa e vaga (BURKE, 2008). Contrário desta, a Cultural imergia-se se preocupando com o papel das classes sociais e sua estratificação, inserindo-se na pluralidade da vida cotidiana que não é só social, mas também mental, política, econômica e cultural.

Indubitavelmente, não se pode deixar de mencionar o surgimento na Itália, na década de 1970, de outro gênero histórico, a Micro-história de Carlo Ginzburg e Giovanni Levi. Ginzburg criticava o modo como a história utilizava-se de métodos quantitativos e desconsiderava a “história vista de baixo”. Assim, tanto este quanto Levi, nos seus estudos, utilizava-se da redução de escala promovendo que as temáticas advindas do cotidiano de pessoas comuns viessem à tona e se tornasse importante para o estudo da historiografia.

Além dos citados, foram importantes para a Nova História Cultural Roger Chartier e Edward Thompson. Numa perspectiva cultural, esses autores fizeram surgir à necessidade de se discutir o entendimento de cultura não apenas no seu repertório conceitual, mas, principalmente, nas múltiplas possibilidades metodológicas de confluência entre a História Cultural, História Social e História Política, principalmente, no que diz respeito às temáticas cotidianas que se manifestam e se

6 [...] é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá do passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação (HOBSBAWN, 1998, p. 106).

deixam representar na pluralidade de práticas culturais (CARDOSO; VAINFAS, 1997; BURKE, 2008). Assim, discussão em torno de temáticas voltadas aos povos tradicionais – inclusive as indígenas – foi alargada e aprofundada.

3 EDUCAÇÃO INDÍGENA – AÇÃO PEDAGÓGICA DA CULTURA

A educação é compreendida, universalmente, como um fenômeno de múltiplas dimensões que acontece no contexto social humano. Esse se dá de várias formas, seja formal ou não formal. Utiliza-se de processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos e está estreitamente ligado ao aspecto cultural de cada sociedade, sendo capaz de atribuir significados às vivências e às ações que caracterizam e diferenciam um grupo humano do outro, inclusive seu modo de ensinar.

Assim como a educação, a cultura, também, é condição constitutiva de existência social. A definição de cultura contempla esse entendimento. Para Munduruku (2009, p.36) o “domínio humano da natureza gerou um conhecimento que foi sendo passado de pai para filho. O modo de fazer as coisas [...] gerou cultura. Cultura é, assim, uma construção, uma passagem, um novo status humano”. Conclui-se que nenhuma cultura é mais importante do que a outra, não existindo cultura superior ou inferior (STRAUSS, 2012 apud DIAS, 2015).

Afirma-se, nesse entendimento, que a educação tem um laço muito estreito com a cultura, “não se pode dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação, é sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura” (FORQUIN, 1993, p. 14). Essa compreensão ajuda entender o que é saber tradicional relacionado à educação indígena, entre outros termos, que foram contextualizados e exemplificados no decorrer deste artigo.

O termo tradicional, nesse sentido, diz respeito mais à “forma específica” de sua produção do que aos conteúdos, ou, ainda, “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes” (CUNHA, 2009, p. 365). É aquele que se constrói naturalmente, contextualizado, dando-se, principalmente, através da oralidade. É acumulativo, mas nem por isso é apenas reproduzido (DIAS, 2015). Assim como a cultura o saber tradicional é dinâmico tendo relação direta com o tempo e o espaço.

Nessa perspectiva, os povos indígenas se desenvolvem por meio dos saberes tradicionais. Pois, em cada sociedade utiliza-se de sua forma específica, na qual, busca-se garantir a sobrevivência e a reprodução. O aprendizado, nesse entendimento, acontece com a interação do outro envolvendo valores e formas de relacionamento social. A convivência em comunidade traz reflexos do que é ensinado, seja nos trabalhos coletivos, festas, etc. Cada forma de produzir, armazenar, proteger, expressar e transmitir é uma construção que parte do coletivo para o individual. Esse processo possibilita que se defina o tipo de homem e de mulher, assim como os valores e comportamentos desejados para cada sociedade. Essa educação por ser ágrafa se dá, necessariamente, pela oralidade e pela imitação, resultando nos valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios e únicos definindo, assim, a educação específica de cada povo indígena.

Várias são definições que conceituam educação indígena, escolheu-se a de Baniwa (2006), por este ser índio e ter estudos relacionados a essa temática. Para esse autor, a educação indígena envolve processos próprios de produção e de transmissão. É uma educação livre, ensina-se por exemplos e pelo prazer de repetir aquilo que os antepassados valorizaram. Não existe uma instituição responsável por esse processo, por ser comunitária cada membro, principalmente o que tem mais experiência, ensina o outro. Assim, é na troca de experiência entre as gerações que ocorre a preparação para lidar com situações adversas dentro e fora da sociedade.

Nesse contexto, os saberes são difundidos através de ações. Marx (1983, p.149) define ação como “pôr em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade”. Sacristán (1999) entende que ação refere-se ao modo que o indivíduo tem de pensar e agir. As ações contidas nesses exemplos sofrem interferência a partir de valores, compromissos, opções, desejos e vontade, conhecimentos, esquemas teóricos de leitura de mundo. Designa-se, então, por ação uma atividade, ou seja, algo executado, um fim. Nesse sentido, toda ação humana que envolve o ensinar é uma ação pedagógica.

Mélia (2000, p.12) foi quem empregou o termo ação pedagógica voltada à educação indígena: “[...] continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações”. No seu entendimento, cada povo indígena desenvolve seus processos de ensino e de aprendizagem, seja envolvendo a língua, o território, a família e a eco-

nomia (MELIÁ, 2000; BANIWA, 2006), construindo seus saberes acerca da cultura e de sua forma própria de viver.

O modo próprio de viver é um sentimento étnico, e este, é o que define a alteridade e está estreitamente ligado à educação. Para tanto, o saber, construído e transmitido é entendido como a ação pedagógica de cada povo indígena. Segundo Meliá (2000), essa se dá através da inter-relação de seus elementos: língua, território e parentesco. No entanto, dos elementos mencionados destaca-se a língua por ser própria do ser humano e se manifestar em inúmeras formas, sendo esta, um veículo próprio de transmissão cultural.

Para a maioria do povo indígena, a língua oral é o meio pela qual as tradições culturais são transmitidas de geração a geração. É o fio que liga o índio a terra, à cosmologia, ao artesanato, às tradições, aos rituais, enfim, representa a visão de mundo.

4 MEMÓRIA COLETIVA: PRODUTORA DE PATRIMÔNIO IMATERIAL

Como já foi apresentada, a historiografia sofreu transformações consideráveis, no que tange a influência da Antropologia na valorização e na ampliação do sentido de cultura e nas revisões epistemológicas. Outras categorias surgiram ou ressurgiram, entre muitas, a memória. Em relação a esta, Rousso (2006, p.94) afirma que a memória é “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado; um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”, pois sendo a memória um fenômeno coletivo está sempre sendo influenciado ou influenciando nos comportamentos e nas atitudes do indivíduo e de seus contextos.

4.1 Patrimônio: conceitos e legislação

No sentido, portanto, de estabelecer uma conexão entre educação indígena, saberes tradicionais, ação pedagógica, cultura e a memória e, conseqüentemente, com patrimônio imaterial, utilizou-se da afirmação de Pollak (1992, p.3): “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade”, para reafirmar que a memória, principalmente a coletiva, é considerada um dos fatores de constituição da identidade e de patrimônio imaterial de um povo e/ou comunidade específica,

pelo fato desta nos remeter as lembranças de um passado recente.

O conceito de patrimônio – lembranças do tempo passado – definiu-se convencionalmente como monumento, prédio, objetos, entre outros, pertencentes a um indivíduo ou grupo. Na contemporaneidade, porém, se afasta um pouco da noção de material e se aproxima mais das pessoas e de suas práticas culturais. Esse entendimento foi legitimado pela UNESCO⁷ na Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, Art. 2 quando

entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural.

Distanciando-se do sentido de materialidade, o patrimônio, nesse sentido, se aproximou e se definiu, também, como o “modo de fazer e de ver”⁸ do ser humano, inserido, principalmente, num contexto de memória coletiva. Em outras palavras, passou-se a ser considerado, também, patrimônio imaterial tudo aquilo que a geração idosa passava para as mais novas utilizando-se da linguagem oral como os saberes, tradições, rituais, entre outros.

Cabral (2011, p.17), tem esse entendimento ao analisar a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, segundo ela, há uma “relação com a memória e a identidade, o reconhecimento dos direitos culturais coletivos e o carácter também político da Convenção”. Ou seja, ao mesmo tempo em que a noção de patrimônio está intimamente ligada à antropologia – noção de cultura – também se une a outras áreas sociais como a História e a Sociologia. Assim, se o sentido de patrimônio no passado tinha conotação de uma cultura elitizada, na atualidade, porém, aproxima-se de nação, povo, grupo, família, inclusive, de comunidades tradicionais como as indígenas, as quais se manifestam culturalmente contando com a memória coletiva para a manutenção étnica.

7 A Conferência Geral das Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura em sua 32^a sessão, realizada em 2003.

8 Chartier (1990, p.17).

4.2 Patrimônio imaterial indígena

No Brasil, a temática indígena sob olhar da etnohistoriografia foi ampliado pela Constituição Federal de 1988, quando surgiu a discussão sobre o lugar indígena no cenário, reconhecendo-o constitucionalmente como cidadão brasileiro, portador de direitos diversos, inclusive, a de produzir e manifestar-se culturalmente.

A partir da Constituição e da luta dos Movimentos Indígenas, o que se define e se reconhece como patrimônio indígena material e/ou imaterial é validado, especificamente, pelo próprio povo quando por gerações se ensina e se aprende a manifestar por meio da cosmologia seus sentimentos, visões, gostos, querer, acreditar, etc (BRASIL, 1988, Art. 216). Nesse sentido, não há um ato, ação ou algo mais importante do que o outro. Significa dizer que o ato de fazer o artesanato, o artefato, os apetrechos de pesca e caça, o preparo de roça, entre outros, por exemplo, é tão importante quanto a festa ou ritual, ou seja, a manifestação em si. O valor imensurável, por sua vez, está no saber: no modo como fazer, por que fazer, quando fazer, ou seja, todo processo que se constitui na construção da identidade e na manutenção da alteridade de ser indígena.

É nessa compreensão que o ritual de iniciação/passagem do povo Krikati – Ëhnjcree're Cati ji – é reconhecido pelo povo Krikati como um patrimônio imaterial. Contudo, escolheu-se tratar aqui, apenas um aspecto deste ritual que é a construção da casinha onde permanecem reclusos os adolescentes num período determinado pela comunidade, por entender a importância deste conhecimento para geração futura do povo mencionado.

5 POR ONDE SE CAMINHOU

A pesquisa de cunho etnohistoriográfico com abordagem da história do tempo presente, teve como objetivo relatar as práticas de fazer o “Ëhnjcree're Cati ji”, a mesma foi avalizada pelo convívio entre os indígenas Krikati por mais de uma década⁹. Para tanto, como metodologia, utilizou-se da fonte oral, envolvendo um

9 Trabalho realizado pelos pesquisadores mencionados neste artigo na elaboração do projeto “A volta da ema para o cerrado – criação de emas em cativeiro – aprovado pelo Pequenos Projetos Ecos/PPECOS em 2004, participação na equipe de formação de professores indígenas Krikati desde 2007 e da Alfabetização de Professores Indígenas Krikati na língua materna Jê de 2011.

idoso Krikati na coleta de dados, assim como fotografias cedidas para análise.

O idoso senhor Herculano Cacrỹ Krikati tinha aproximadamente 80 anos¹⁰ procurou com sua narrativa responder a seguinte pergunta: Como os saberes tradicionais contribuem para que o modo de fazer o Ëhnjcree're permaneça vivo não só na memória, mas, na prática ritualizada dos jovens Krikati?

Como forma de organização, se optou em trazer como subtópicos os termos “um olhar de dentro”: relato do depoente e da sua vivência com o rito de fazer o Ëhnjcree're. E o termo “um olhar de fora” que tratam das informações de pesquisas já realizadas na Aldeia São José¹¹ e outras informações adquiridas pelos pesquisadores do que foi visto sentido e vivido no campo da pesquisa.

5.1 Ëhnjcree're: um olhar de dentro

“Desde cedo participamos de muitos rituais, assim... somos Krikati”
(HERCULANO CACRỸ KRIKATI - IN MEMORIAN).

¹²No dia em que vai fazer o Ëhnjcree're nós acorda cedo, come o que tiver pra comer e espera o idoso chamar. O idoso acordou cedo e toca o maracá ao redor do pátio chama pra ir tirar as palhas. Nós vai cedo, pois o menino¹³ já foi pra mata. É sempre perto de água, banha e brinca... Na hora de comer a família deixa a comida. Só quando termina a casinha lá na aldeia é que volta pra aldeia e inicia... por isso nós termina antes do meio dia.

Hoje é mais difícil, fica todo mundo esperando comprar óleo pro caminhão¹⁴ que vai buscar as palha...Nós traz¹⁵ nas costas, anda quase correndo, canta, grita, brinca...é, mas, agora o fogo já queimou tudo...temos que andar muito..Cada a'yxyx - família – que põe o filho no Ëhnjcree're é responsável pra tirar a palha. Agora, mudou, pois

10 Morreu uma semana depois de narrar a técnica de fazer o “Ehnjcree're”.

11 Dissertação intitulada: Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilíngue (DIAS, 2015).

12 Foram transcritas a fala do idoso tal como está na gravação.

13 Refere-se aos meninos que vão participar do ritual de iniciação, estes não podem ver a construção da casinha por isso ficam esperando na mata. E os que estão construindo têm que se apressar para não passar do meio dia.

14 Se referindo ao caminhão de propriedade da Associação Indígena Krikati.

15 Utiliza o verbo no presente se referindo ao passado.

quando a família é pequena, o filho estuda na cidade, a gente a ajuda.

Então nos tira o ãhnjcree're caxohw hacyt – folha de piaçaba, folha de bacaba e embira. A piaçaba é quase rasteiro dá rente ao chão, é bem fechadinha às palhinhas, é forte, dá no pão – cerrado. A folha da bacaba – caapir cacué é boa, nos pega no apaa're – perto d'água... Quando madura nos tira o fruto pra fazer a “cebereba¹⁶” – A gente faz assim: um trepa na palmeira – serviço pra homem novo – leva um facão na cintura; é pra derrubar o cacho. Dai a gente joga a bacaba com cuidado se não machuca quem tá lá embaixo. Depois a mulher coloca na água e no fogo e quando a casquinha está mole nos pega uma garrafa de vidro ou um porrete de madeira e soca devagar pra soltar a massa do caroço, depois nós coa... é com a mão mesmo pra tirar um pouco a palhinha e depois nos toma. Tem gente que gosta com farinha e açúcar.

Então, a palha dela – bacaba – é fechadinha pra cobrir. É comprida...a piaçaba¹⁷ é pequena, mas é boa fica bem junta. Também nos tira árvore fina que não verga ...não quebra – não sei o nome em português – própria para ãhnjcree're. E a embira da casca de árvore, nos amarra tephotre – pauzinho –nos também pega.

Hoje nós pensa ...os jovens não sabe pegar o ãhnjcree're caxohw hacyt¹⁸ sozinho, se não interessa como vai fazer depois que nós velho ir embora.

Nós faz assim – é o homem adulto que faz ãhnjcree' re sempre supervisionado por idoso – ficando parecido como uma casinha. Hoje até a mulher faz, mas no meu tempo não era não... A parte de cobrir tudo é a mulher velha que faz – não sei explicar não na língua de vocês porque são ela faz...porque nós faz...

Nós faz bem feito a casinha, o menino não pode furar a palha e olha lá fora, nós também não quer que entre bichinhos, nem a água da chuva. A casinha fica bem escura. O menino fica seguro, descansa, engorda ...nós fica alegre.

Antes a casinha era dura, demora pra sair, já chegou perto de um ano. Quer facilidade¹⁹, ai joga por cima da palha um encerrado de plástico acho feio.

Nós também faz o cercado com pau forte... todo de palha ... fora não pode

16 Nome em português.

17 Se referindo a outro tipo de palmeira cujas folhas, também, são utilizadas para cobertura.

18 Recurso natural para preparação da casinha e do cercado.

19 Referindo os dias atuais.

ver lá dentro. O menino leva flechinha pra jogar... o tempo passa... a menina semente e bolinha de cor – miçanga – faz pulseira, colar...o tempo passa rápido.

5.1.2 Êhnjcree're: Um olhar de fora

‘Embira’²⁰ serve para a fabricação manual de diversos artesanatos e artefatos. Alguns indígenas a utiliza, ainda, para amarrar a cabeça, o tornozelo, a munheca, o pescoço, etc. Por esse costume cotidiano, Cut Nimuendajú, em 1944, deu ao povo indígena que encontrou no Oeste do Maranhão o nome de “Timbira”, atribuindo o significado de: “Os amarrados”. Mais tarde, esse mesmo etnólogo ao encontrar alguns deles concentrados em uma só aldeia deu o nome de “Krikati²¹” que significa: “Os da aldeia Grande” (DIAS, 2015).

Os dados históricos, anteriormente mencionados, não são lembranças vivas nas memórias dos idosos Krikati que de repente possam relacionar a nomes, datas e acontecimentos. Mas, outras, como as lutas pela terra e pelos direitos adquiridos, principalmente, para que a cultura permaneça viva por gerações, certamente vem à tona ao serem acionadas. Significa dizer, que o importante, nesse caso, é “o que fica do passado no vivido dos grupos” (NORA 1978, p. 112). O uso do verbo sempre no presente remete-se as vivências acionadas – história do tempo passado – no tempo presente. Seria assim, como se o meio social ao penetrar na memória determinasse o modo como fazer, pensar, agir e querer de uma sociedade ou uma comunidade específica, sendo os saberes praticados e repetidos por gerações, determinantes dos costumes, tradições, rituais, etc. Assim, diferente de nós que sempre procuramos inovar os nossos rituais, os povos indígenas tendem a repetir –reelaborando – seus rituais tais como faziam seus antepassados.

Dentro desse processo, os idosos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos saberes tradicionais aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, da concepção

20 Tira proveniente de uma árvore ou cipó.

21 Krikati pertencem ao povo Timbira. Habitando em seis Aldeias: São José, Recanto dos Cocais, Campo Alegre, Jerusalém e Raiz, em aldeias circunflexas, falando a língua Jê e somando um total de aproximadamente 1.700 indígenas, manifestam culturalmente os saberes práticos herdados de outras experiências.

de mundo, dos rituais da forma de ser e de servir (BANIWA, 2006). Considerados memórias vivas da comunidade, os idosos são a voz da experiência; sua missão consiste em explicar os conhecimentos do seu povo a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra.

Essa concepção é reafirmada quando Herculano Cacrỹ Krikati – grande liderança Krikati – declara ao ter participado de todos os rituais do seu povo, sendo corredor de torra, guerreiro e caçador e, especificamente, ter acompanhado o ritual de fazer o Ëhnjcree're²² desde a retirada dos materiais para a construção da “casinha” – ensinando os mais jovens a diferenciar os tipos de palhas e de outros materiais necessários – até numa certa idade, já com a saúde debilitada. O papel de fiscalizador – quando não podia mais desenvolver as ações práticas – foram feitas oralmente na língua materna. As palavras de incentivo e de correção eram ditas constantemente para que os mais jovens não deixassem de aprender nenhuma etapa. Nos últimos Ëhnjcree're, antes dos jovens e adultos se lançarem na mata a procura de materiais para a construção, o idoso mencionou que juntava todos para passar ensinamentos e dar detalhes importantes de como subir nas palmeiras, escolher as palhas, mutuá-las e carregá-las. E quando estes voltavam para aldeia se esforça para ir até os locais onde seriam construídas as casinhas, rindo muitas vezes da forma como os mais novos iam desenvolvendo a prática de construção.

Portanto, se pode concluir que a confluência do tempo passado e do presente na memória dos idosos potencializa-os para que sejam propagadores orais de uma sabedoria e de um conhecimento para que a geração mais nova continue a fazer o Ëhnjcree're. Neste sentido, o aprendizado é percebível nas representações, na prática, nas imitações, enfim, no papel que assume o idoso utilizando-se das correções não para punir, mas para exaltar a capacidade que todos têm de aprender. Assim, o

22 Ëhnjcree're é tipo uma casinha de palha no qual ficam os adolescentes por aproximadamente três meses. Fazendo menção à característica estrutural da aldeia povo Jê ele é, também, circunflexo sem porta ou janela aparente, a entrada é feita na parte de trás. Esta é construída na frente ou no lado da casa de uma das famílias dos adolescentes envolvidos; com repartições extremamente pequenas – espaço suficiente para que os reclusos permaneçam maior parte do tempo deitados. As repartições são feitos compatíveis com o número de adolescentes com os mesmos laços familiares. Na parte de trás do é construído um longo corredor cercado de palhas para que os reclusos possam circular e fazer suas necessidades fisiológicas e os banhos matinais (DIAS, 2015).

ensinar e o aprender para o povo Krikati é um processo permanente de educação indígena.

6 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Relatar um dos patrimônios imaterial do povo Krikati significa, antes de tudo, respeitar e valorizar uma cultura que, pelo esforço do próprio povo, é ensinado à geração mais nova o jeito de ver e fazer o Ëhñjree're. Assim, com estilos próprios e específicos a tradição vem sendo ritualizado por décadas.

Por conseguinte, o depoimento de um idoso, que não está mais convivendo materialmente –, mas, presente na memória dos Krikati – fortalece e dá vivacidade as várias reflexões pertinentes tanto do ponto de vista antropológico como histórico dos rituais indígenas.

REFERÊNCIAS

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação: 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

BURKE, Peter. PAULA, Sergio Goes (Trad.). **O que é História Cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CABRAL, Clara Bertrand. **Patrimônio Cultural Imaterial**: Convenção da Unesco e seus Contextos. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Domínio da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural www.unesco.org/culture/

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. “**Cohme Pajarcwa ny ëh’huc pohpoh**”: relato de experiência. In: Revista COCAR, Belém, v.9, n.18, p. 83 a 106 – Jul./Dez. 2015 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. ISSN: 2237-0315

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HOBSBAWM, Eric J. **O presente como História**. In: **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.243-255.

MARX, Karl. IANNI, Octavio (Org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: CEDES Nº49. Educação Indígena e intertextualidade. Campinas /SP: CEDES, 2000.

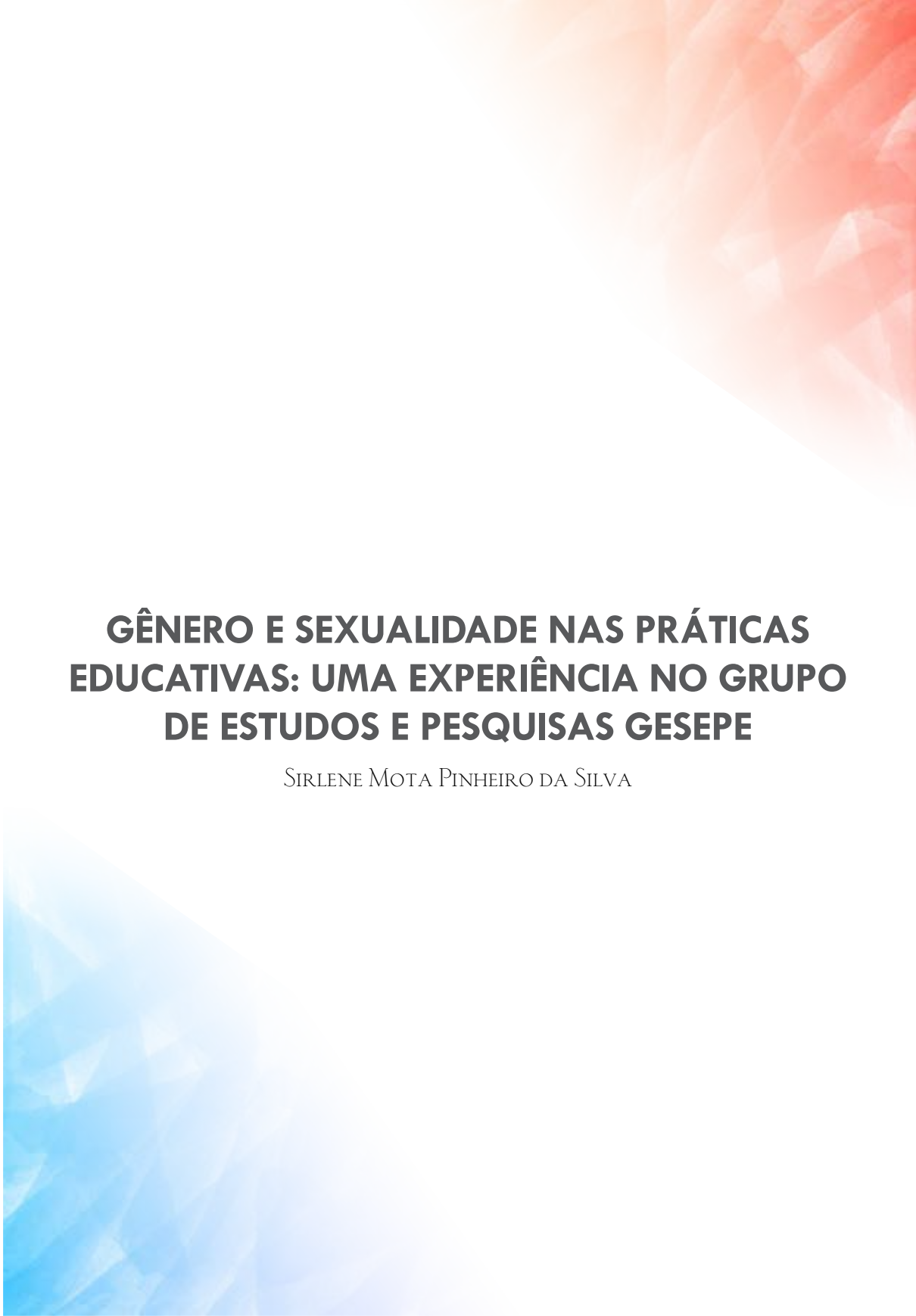
MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Livre Docência em área de Etnologia, subárea História Indígena e do Indigenismo), IFCHUNICAMP, Campinas, 2001.

NORA, P. Dissertação coletiva. In: Le Goff, J. etalli (orgs). **A nova história**. Paris: Retz de 1978.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

ROUSSO, Henry. FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína A memória não é mais o que era. IN: **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ART-MED, 1999.



**GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA NO GRUPO
DE ESTUDOS E PESQUISAS GESEPE**

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS GESEPE¹

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – psirlenemp@gmail.com

Catarina de Cássia Moreira

Discente do Curso de Pedagogia

Universidade Federal do Maranhão – catherine.cassia@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultante das discussões e experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE da Universidade Federal do Maranhão, objetivando problematizar as relações de gênero e sexualidade no contexto escolar, utilizando-se como aporte para as discussões, principalmente, os estudos de Michel Foucault (1999) e Guacira Louro (1997), como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade. São apresentadas e problematizadas algumas das discussões e atividades realizadas pelo GESEPE em 2016, destacando que o grupo volta-se para o desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e extensão articuladas à produção científica voltadas à educação sexual, às questões de gênero, diversidade sexual, estudos feministas, violência de gênero e a “cultura do estupro”, dentre outras.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Práticas Educativas.

1 PALAVRAS INICIAIS

Nas últimas décadas do século XX, as temáticas **gênero e sexualidade** têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Mas, de que forma este/a profissional pode rever seus propósitos, seus valores e suas práticas constituídas ao longo da história de sua formação pessoal e profissional? As políticas públicas voltadas para a formação e prática do/a professor/a têm se preocupado com essas questões? Quais as contribuições dos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre as temáticas nas práticas educativas nas escolas?

Consideramos que, de modo geral, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexual. É importante considerar sua transversalidade nas Políticas Públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, cons-

1 Relato de Experiências, fruto das discussões realizadas no primeiro semestre de 2016 no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas GESEPE da Universidade Federal do Maranhão -UFMA.

trução de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões. Apesar de toda a complexidade, as Políticas Públicas, não davam a devida atenção às questões relativas ao gênero e à sexualidade em suas proposições para os sistemas de ensino e para o processo educativo cotidiano das relações escolares.

Entendemos a escola como um espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Logo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) se constitui como uma alternativa para contribuir na formação de professores/as, para que os/as mesmos/as saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas e transversalmente.

Nesse sentido, o presente artigo se propõe a discutir algumas das bases conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade como forma de problematizar os preconceitos e discriminações sobre tais questões na escola e na sociedade, buscando-se refletir sobre a educação sexual em ambientes escolares, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade.

O GESEPE objetiva ampliar a discussão sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que as pesquisas propostas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva. Assim, considera-se a escola como um dos espaços adequados para tal (SILVA, 2016).

2 GÊNERO E SEXUALIDADE: BREVE HISTÓRICO DOS CONCEITOS

A categoria gênero foi desenvolvida pelas teóricas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. A sexualidade compreende mudanças no modo pelo qual somos levados a dar sentido e valor a nossa conduta, desejos, sentimentos, prazeres, sensações, medos e sonhos. Pois os corpos são sexuados, possuem características e seguem leis de funcionamento biológico, porém a construção da sexualidade é um processo complexo que envolve aspectos indi-

viduais, sociais, psíquicos e culturais, e seu significado contém relações de poder.

Nas últimas décadas do século XX, as questões de **gênero e sexualidade** têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Essas questões foram materializadas nas Políticas Educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), uma das referências para o Ensino Fundamental. Dentre os volumes, temos os Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual². Neste último, os temas sexualidade e gênero são explorados (BRASIL, 2000). Além dos PCN's, na área da Educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Falar em relações de gênero e sexualidade é falar em relações de poder, logo o conceito de gênero ao ser estabelecido contém um conjunto objetivo de referências, estrutura da percepção e da organização concreta e simbólica de toda a vida social. De acordo com Foucault (1999), o termo **poder** não deve ser entendido de forma unitária, estável, mas sim como **relações de poder** que supõem condições históricas, que implicam múltiplos efeitos, no qual se cruzam às práticas, os saberes e as instituições. São dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, entretanto são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, sistematizados em códigos culturais organizam a vida coletiva em diversas sociedades e momentos históricos.

2 Embora este termo seja utilizado nos PCN's, no decorrer do estudo serão utilizados os termos “Educação Sexual, pois, desde a última década do século XX, tem havido ampla discussão sobre o termo “orientação sexual” e muitas linhas de pesquisa e debates o conceituam como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero (identidade hetero, homo e bissexual). Atualmente, de acordo com a perspectiva teórica e histórica, utilizamos **Educação Sexual**.

O conceito de gênero, para Scott (1995, p. 86) refere-se tanto as ideias quanto as palavras e tem sua dinâmica e conjuntura histórica. Ela assinala a atual tendência das feministas em empregar o termo “gênero” de modo mais rigoroso com referência à organização social e à relação entre os sexos, destacando que gênero é um “elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, não se referindo apenas às ideias, mas também “[...] a uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Sobre o desenvolvimento da sexualidade e o trabalho com questões referentes à mesma no espaço escolar, ainda hoje, essas questões constituem-se em temas bastante instigantes e, por isso, muitos/as docentes recusam-se ou apresentam limitações em abordá-las na sala de aula, silenciando-se ou utilizando-se de “discursos de verdade”, construídos a partir de representações individuais e coletivas, que acabam por contribuir com a banalização da sexualidade, com a legitimação de estereótipos sexistas, com a falta de criticidade em relação à temática, dentre outras construções. Com este entendimento, os grupos de estudos e pesquisas que discutem questões de gênero e da sexualidade, dentre eles o GESEPE, têm buscado alternativas para a desconstrução de tais preconceitos e discriminações, conforme apresentadas a seguir.

3 A EXPERIÊNCIA NO GESEPE EM 2016

Ao iniciar as discussões do GESEPE, no mês de abril de 2016, foram realizadas reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade, com ênfase no espaço escolar. Para isso, exibiu-se a primeira parte do curta metragem “Era uma vez outra Maria”. Ao término foi realizada uma discussão entre os presentes questionando-se: qual cena do vídeo mais chamou a atenção de vocês? Qual o papel do lápis no vídeo? Por que vocês acham que existem diferenças no tratamento de meninos e meninas? E alguns comentários acerca das características vistas como exclusivas de homens e mulheres que produzem desigualdades de gênero. Durante as discussões, foram enfatizados e problematizados o papel da família e da sociedade como reprodutora das diferenciações e estereótipos de gênero, impedindo, principalmente, que meninas e mulheres tenham atitudes vistas como “próprias” para seu sexo. No entanto, Maria, a protagonista do filme, passa a questionar este “papel” no mundo. Durante as discussões, foram apontadas alternativas para o rompimento das dife-

renças no tratamento de mulheres e homens na sociedade.

Em continuidade aos estudos e discussões, no mês de maio, foi feita a apresentação do livro *Gênero, Sexualidade e Educação* com uma pequena biografia de Guacira Lopes, evidenciando-se seu pioneirismo nos estudos de gênero no Brasil, e destacando-se que o livro escolhido para o estudo é fruto das discussões do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) fundando em 1990. Ao iniciar as discussões sobre o primeiro capítulo do livro intitulado de “A emergência do gênero” (p. 14) foi evidenciando a importância do movimento feminista e a posterior ocupação dos espaços pela mulher, comentando-se sobre a “pós modernidade” inserida no discurso do livro e à inspiração que Guacira Lopes obteve em Milchel Foucault.

Pontuou-se o discurso biológico e religioso (fundamentalista) como mantenedor da submissão da mulher, ressaltando as construções e desconstruções de gênero e sexualidade na sociedade. Para Louro (1997, p. 35): “ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações estão em constante mudança”. Assim, foram problematizadas algumas questões relacionadas aos movimentos feministas, bem como sobre o estabelecimento da fragilidade no que tange a masculinidade do homem hétero, branco, abastado e cisgênero, além de destacar a transexualidade e o estabelecimento da sexualidade de uma pessoa trans, separando-se assim a vivência e os conceitos de identidade de gênero e condição sexual e tratando as relações de poder entre o homem e a mulher que perpassam historicamente como relações desiguais.

Em outro encontro do Ciclo de Estudos, foram discutidos as “*Práticas educativas feministas, proposições e limites*” e “Uma epistemologia feminista e a dificuldade em se assumir pesquisadora e estudiosa feminista” do livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista*, da autora Guacira Louro (1997). No momento foram pontuadas a separação de escolas por gênero, os reforços do machismo pela escola e instituições formais de ensino e sobre práticas educativas não-sexistas (onde o ensino pode ser um instrumento de desconstrução), sempre tendo em vista a articulação com temas e estudos transversais. No ensejo das

discussões, que traz consigo a relação entre o padrão de pesquisa da ciência e o conceito de feminismo, foi também pontuada a dificuldade das mulheres feministas nos espaços de pesquisa e a possível quebra dos paradigmas tradicionais dos estudos científicos. Não se pode negar neste contexto, a evidencia da mulher como um todo, a mulher oriental, ocidental, negra, lésbica, trans, dentre outras.

No encontro do Ciclo de Estudos do GESEPE realizado no mês de julho de 2016, devido ao acontecimento, de repercussão nacional, sobre a jovem de 16 anos que foi estuprada por mais de 30 homens em maio de 2016 no Rio de Janeiro, sendo este um fato que suscitou diferentes reações e discussões em todo o país, das quais se destaca que uma parcela da sociedade se divertiu nas redes sociais com o caso, a inação de pessoas que culpavam a própria vítima pelo ocorrido. Dentre piadas, omissões e revoltas, denominou-se este e outros casos semelhantes relacionados à “Cultura do estupro”, levantando-se questões como a naturalização do estupro na sociedade e os casos dentro de contextos próximos e reais do nosso cotidiano. No que tange ao tema, realizou-se a leitura, com posterior discussão, do texto de Sakamoto (2016, sp). O autor ressalta, dentre outras questões, que “vivemos em uma sociedade que garante que o estupro continue a ser um instrumento violento de poder, de dominação, de humilhação.

Uma sociedade na qual uma das maiores agressões ao corpo e à mente de outro ser humano é banalizada, menosprezada e tratada como piada. Uma sociedade em que mulheres ainda são consideradas objetos descartáveis à disposição dos homens”³. Nas discussões do GESEPE foram problematizadas tais questões, enfatizando-se que a cultura de estupro, entendida como masculina, vem sendo derrubada pelos movimentos feministas ao longo do tempo. Mas, o rompimento com esta cultura tem encontrado dificuldades, especialmente porque encontra a resistência de muitos homens pelo caminho. Quando mulheres são estupradas, além de seus corpos e almas serem violentados, também violentam as dignidades de todas as mulheres, que coletivamente são negadas e agredidas. A sociedade falha na garantia de um dos direitos fundamentais da pessoa cidadã. E, muitas vezes isso acontece junto a discursos que louvam ou relativizam esses estupros.

3 Trecho extraído do texto disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/05/26/cultura-do-estupro-no-brasil-homem-de-que-lado-voce-esta/>. Acesso em 29 de maio de 2016.

Dessa forma, tais problematizações precisam estar presentes também nos espaços educativos, tanto da educação básica, em todos os níveis, quanto no ensino superior, principalmente nos cursos de formação pois precisamos nos questionar que tipo de povo somos e em que sociedade queremos viver.

4 ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

As instituições educacionais são espaços sócio culturais em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença e à diversidade. Daí a importância do GESEPE, contribuindo na formação de professores/as para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas.

Portanto, a partir das discussões e ações realizadas pelo GESEPE, vem sendo ampliadas as discussões sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que os estudos e pesquisas propostos e desenvolvidas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva, pois consideramos a escola como um dos espaços adequados para tal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres. Brasília, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Albuquerque. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Louro).
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Projeto de estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas (GESEPE)**. São Luís: Departamento de Educação I – UFMA, 2016.

Vídeo:

Curta metragem: “era uma vez outra Maria”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6MEHILL1EZg> . Acesso em 25 de março de 2016.



HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA SOCIAL.

NADJELENA DE ARAÚJO SOUZA
MAURILANE DE SOUZA BICCAS

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA SOCIAL¹

Nadjelena de Araújo Souza
Mestranda em Educação – FEUSP
nadjelena@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está alocado no campo da história das instituições escolares com o foco para a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (ETEMA), no município de São Luís- MA, no período de 1980 a 1996. Tal campo temático tem despertado o interesse dos pesquisadores no sentido de investigar as escolas situando-as num contexto histórico local e utilizando fontes e sujeitos relegados pela história positivista e econômica que privilegiam as dimensões econômicas em prejuízo às outras dimensões da vida social. (GATTI JÚNIOR, 2002)

A pesquisa de mestrado, em andamento, intitulado “História e Memória da Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (1980 a 1996)”, tem por objetivo inicial compreender e analisar a criação e expansão dessa escola até o ano de 1996 quando da finalização de ofertas dos seus cursos profissionalizantes, bem como em compreender e situar essa instituição no contexto social, histórico local, educacional da cidade de São Luís e as contribuições na vida daquele/as que vivenciaram o ciclo da escola.

Nesse sentido, a construção do relato histórico da ETEMA está sendo conduzida pelas contribuições teóricas e metodológicas de Thompson as quais consideram os sujeitos reais carregados de experiências concretas pessoais, culturais, profissionais, de grupo e outros. Assim, os estudos se direcionam às análises da realidade histórica e cultural e à compreensão da criação, expansão da escola e da finalização dos seus cursos a partir da perspectiva dos sujeitos comuns que vivenciaram esses ciclos.

1 Este artigo integra a pesquisa de mestrado, em andamento, na Universidade de São Paulo, sendo oriundo da proposta de conclusão do curso “E. P. Thompson, Raymond Williams, Christopher Hill: História Social e História da Educação”, ministrado pela Professora Dr^a Maria Ângela Borges Salvadori.

2. E. P. THOMPSON E A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO: um diálogo possível

Edward Palmer Thompson, historiador dissidente e situado entre os historiadores sociais, nasceu em 1924 na Inglaterra, sendo criado num meio letrado que já tinha uma tradição de dissidência. Filiou-se ao Partido Comunista aos 17 anos quando era estudante de História na Universidade de Cambridge, interrompendo o curso para atuar nas linhas de combate durante a Segunda Guerra Mundial. No período de 1946, ano da sua formatura, até 1950 Thompson se dedicou aos estudos da tradição da dissidência inglesa² e começou a trabalhar nos Cursos de Extensão da Universidade de Leeds, com educação de adultos, “em um ramo universitário classificado como ‘extramuros’, ‘extracurricular’, porque dirigido a um público não acadêmico” (Fortes et al, 1998, p.16). Das discussões possibilitadas pela experiência com a educação de adultos é que surgiu o livro “*A formação da classe operária inglesa*”, lançado em 1963.

Thompson foi um militante político no Partido Comunista inglês e no ano de 1956 se desligou de tal partido devido à crise do comunismo e às invasões à Hungria. Após esses episódios, Thompson permaneceu engajado e fundou com outros militantes dissidentes do marxismo a revista *New Reasoner* que passou a ser denominada de *New Left Review*. O autor morreu em 1993 deixando-nos grandes contribuições teórico-metodológicas para investigar o real num diálogo com o marxismo, que “deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (Thompson, 1981, p. 186).

Conforme a citação supracitada é evidente o pertencimento do autor a uma tradição marxista que se opõe ao determinismo econômico e que ataca “a história econômica quantitativa e o marxismo dogmático” (Thompson, 1997, MATTOS, p.24, 2012). A esse respeito, Thompson faz uma crítica radical aos marxistas por descreverem o modo de produção em termos econômicos e rejeitando aspectos como normas, valores, costumes e cultura que também são considerados decisivos para organização do modo de produção e da sociedade. Conforme ele mesmo afirma:

a analogia ‘base e superestrutura’ é radicalmente inadequada. Não tem

2 Dos estudos da tradição de dissidência inglesa surgiu seu primeiro livro, uma biografia do poeta e revolucionário inglês William Morris.

concerto. Está dotada de uma inerente tendência ao reducionismo ou ao determinismo econômico vulgar, classificando as atividades e atributos humanos ao dispor alguns destes na superestrutura (leis, arte, religião, ‘moralidade’), outros na base (tecnologia, economia, as ciências aplicadas) e deixando os outros ainda a flunar desgraçadamente no meio (linguística, disciplina de trabalho). Nesse sentido, possui um pendor para aliar-se com o pensamento positivista e utilitarista, isto é, como posições centrais não no marxismo, mas na ideologia burguesa. (THOMPSON, 2001, p. 256).

A citação nos chama a atenção para o entendimento de que as transformações históricas não são engendradas por uma base que torna possível uma superestrutura, pelo contrário, essas transformações são vivenciadas na vida social e cultural que refletem nas ideias e valores e de serem colocadas em questão nas ações, escolhas e crenças humanas (THOMPSON, 2001, p. 263).

Nesse sentido, é importante destacar a categoria experiência para compreensão dos processos históricos, visto que são as experiências e as ações dos sujeitos forjadas no interior das estruturas sociais que definem a história, portanto, são as ações criativas dos homens e mulheres que a tornam possível.

As reflexões do autor sobre experiência relacionada à cultura nos ajudam a na realização e análises da pesquisa, não na perspectiva da criação da escola como um projeto estatal em que os sujeitos eram tidos como passivos e consumidores dos produtos impostos pela classe dominante, mas como sujeitos históricos que utilizam suas experiências, repondo o movimento histórico.

A categoria experiência permite compreender homens e mulheres como sujeitos da história e que por meio dela as práticas e pensamentos são redefinidas superando a ideia de que todos os acontecimentos sociais estão relacionados ao econômico. Assim, a experiência é entendida como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

No que tange à cultura, Thompson fala de uma “consciência afetiva e moral”, sendo um espaço em que as experiências são vivenciadas e experimentadas, situadas em contextos históricos específicos. Portanto, as experiências são vivenciadas, sentidas e refletidas na cultura sob diversas formas. Segundo ele mesmo afirma:

“com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (Thompson, 1981.p.189)

A partir dessas duas categorias, torna-se possível analisar a história da criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão, inicialmente com o entendimento de que a vivência, a experiência dos sujeitos não reproduz os valores da ideologia dominante, mas as suas experiências vividas e sentidas podem ajudar a visualizar a revisão de práticas, valores, normas daquele grupo, assim como, entender a formação das diversas identidades.

É importante destacar que Thompson inaugurou o movimento da história “vista de baixo”, dentro da história social, preocupado em investigar a experiência, mesmo fragmentada, de homens e mulheres comuns na sua vida cotidiana que com suas ações também afetaram o mundo em que viveram e também foram sujeitos do processo histórico.

Nessa perspectiva, mantemos o diálogo com a história das pessoas comuns que vivenciaram a criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão, mesmo que de forma incompleta devido à escassez e fragmentação das fontes. Assim, os esforços se dão em recuperar e analisar as experiências daqueles sujeitos por meio da busca de indícios de como os mesmos fizeram a sua história e formaram grupos com ideias e interesses comuns.

Isto posto, o desenvolvimento da pesquisa segundo os aportes teóricos e metodológicos de Thompson busca os indícios de como os sujeitos comuns da ETE-MA fizeram-se e forjaram a sua história, percebendo seus movimentos a partir das suas experiências reais objetivando compreender quais eram as expectativas, necessidades, interesses. Destarte, a experiência e a cultura não são abordadas como categorias explicativas autossuficientes, ao contrário, estas mantêm o diálogo com as condições e existências materiais do grupo e com a sociedade local da qual fazem parte, tal como nos é explicado:

Thompson busca entender também a forma como estrutura e processo

se articulam na história. Se por um lado ele concebe que a estrutura (entendida aqui não apenas como estrutura econômica, mas como os diferentes elementos que organizados permitem a vida em sociedade) determina a ação e a consciência humana, por outro lado, propõe que a história não é predeterminada e que é a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, ou seja, que em última instância o que importa ao historiador é o processo histórico (BERTUCCI, FARIA FILHO, OLIVEIRA, 2010, p. 46) .

Os sujeitos comuns investigados fazem parte de um grupo de alunos do curso de metalurgia em diferentes épocas do recorte temporal. Até o momento, a investigação é composta por um aluno da primeira turma e que depois retornou como professor do mesmo curso; um grupo de 32 alunos/as que estudaram no período de 1985 a 1989, desses 32 alunos estão sendo selecionados aqueles que podem nos fornecer depoimentos significativos a partir da experiência, da participação e que estejam “dispostos a revelar suas experiências num diálogo franco e aberto” (ALBERTI, 2013, p.43)

A escolha por fazer a história da ETEMA a partir da perspectiva dos/as alunos/as, além de ter recorrer aos aportes teórico-metodológicos thompsonianos, se deu pelo levantamento de dissertações³ e teses⁴ sobre a história das instituições escolares no âmbito da educação profissional seguir, na maioria das vezes, organização em partes que concentram as seguintes análises: contextualização da realidade política, econômica, social e cultural do período investigado; o processo de criação das escolas destacando as suas continuidades e suas rupturas; e a memória dos sujeitos que estudaram e/ou trabalharam na instituição. Desse modo, a nossa pesquisa é diferenciada visto que tem o ponto de partida nos sujeitos comuns: os/as alunos/as do curso de metalurgia para compreender o ciclo da escola.

Ao considerar os/as alunos/as como fio condutor da investigação, também há a necessidade de efetuarmos um levantamento minucioso e exame documental de publicações, jornais, revistas, leis, decretos, resoluções, relatórios de governo, mensagens e falas de governadores, relatório de secretários de educação, anais da Assembleia Legislativa localizados no Arquivo Público do Estado do Maranhão, na

3 Foram localizadas seis dissertações de mestrado, todas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 2005 e 2011.

4 Apenas uma tese de doutorado desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2010.

Biblioteca Pública Benedito Leite localizados na cidade de São Luís.

Além disso, o *corpus* documental localizado na secretaria e arquivo da escola também estão sendo coletados: os diários de professores/as, ofícios de apresentação e exoneração, folhas de ponto de funcionários/as, lista com nome de candidatos/as aprovados/as nos processos seletivos, normas de funcionamento, dossiês de estágios nas indústrias e multinacionais, atas de deliberações, atas com os resultados finais, termo de convênio entre a escola e as empresas para provimento de estágios, entre outros.

As fontes apresentadas são oficiais e são provenientes de lugares sociais que mostram os discursos institucionais do Estado, da imprensa, da direção escolar. Poucas foram as fontes encontradas que nos ajudam a perceber o fazer daqueles sujeitos que vivenciaram e experienciaram o cotidiano da escola, daí a necessidade de recorrermos também às fontes orais para apreendermos a forma como o grupo os vivenciou e percebeu as suas experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contribuições metodológicas thompsonianas, a pesquisa desenvolve-se com o compromisso de relacionar os conceitos de uma teoria às evidências encontradas nas fontes selecionadas, por esse motivo, as categorias teóricas são utilizadas como produtos históricos que estão passíveis de modificações no decorrer do tempo e não como verdades acabadas. Sobre essa lógica histórica nos é elucidado ser:

um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causalidade, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. (Thompson, 1981, p. 49).

Essa perspectiva teórico-metodológica de E. P. Thompson é relevante para a manutenção do diálogo permanente entre a teorias e a realidade a ser investigada, uma vez que as teorias e suas categorias são históricas e estão sujeitas à modificações resultando da relação dialética que será estabelecida com as evidências encontradas. Assim, o aparato teórico-metodológico proposto por Thompson está nos ajudando nas investigações que buscam compreender os processos históricos, de como

os sujeitos agiram e pensaram em determinadas condições, as práticas educativas e socioculturais, bem como as experiências e as lutas em torno da criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão.

Além de atentar para aqueles/as que viveram a experiência e a relação destes/as com a cultura, as leituras thompsonianas nos fazem olhar para a história da referida escola como processo de escolarização, suas transformações e as “tensões provocadas pelo projeto educativo posto em ação na e pela escola com os processos educativos existentes” (BERTUCCI, FARIA FILHO, OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Seguindo os referenciais teóricos e metodológicos oferecidos pela história social inglesa, com foco em Thompson, as análises e construção do relato histórico se esforça em contemplar a cultura escolar como objeto de estudo, apontando os conflitos e as concordâncias que existiram no processo histórico de escolarização da instituição em questão.

Com base nas reflexões é inegável que a pesquisa, em fase inicial de desenvolvimento, está comprometida com as ideias dos historiadores sociais, em especial as ideias de E. P. Thompson, entendendo a importância da instituição no cenário educacional da cidade de São Luís, as transformações pelas quais a sociedade ludovicense⁵ estava passando, as experiências dos sujeitos que vivenciaram aquela realidade, bem como experiências que tiveram como ponto de partida a escola em questão, e as tensões que marcaram o processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes, OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. **Edward P. Thompson, história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. *Peculiaridades de E. P. Thompson*. In.: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. vol. 2, p. 11-46. (Coleção Textos Didáticos)

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e**

5 Ludovicense diz respeito aquele/a originário/a de São Luís do Maranhão.



HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO EM TEMPOS DE SIDA/AIDS

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO EM TEMPOS DE SIDA/AIDS

Roberto Kennedy Gomes FRANCO (UNILAB) ¹

RESUMO

Este texto sistematiza minha fala para a mesa-redonda sobre “Corpo, Interculturalidade e Educação” realizada no VIII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, com o tema: “ Educação em/para Direitos Humanos, Diversidade, Ética e Cidadania”, na cidade de Imperatriz no Estado Maranhão. Emerge em nossas hipóteses, a compreensão de que na análise das experiências de adoecimento em tempos de SIDA/AIDS é presente uma metamorfose histórico-educativa do corpo. Para tanto, procedemos dialeticamente as análises das trajetórias de politização do viver com HIV dos ativistas da RNP+NE, posto que, ensejam significativo aprendizado social. Este fenômeno ocorre pelo fato de que, na experiência de adoecimento, instantaneamente todos somos assolados pela imperativa necessidade de preservação de nossas existências e, para tal, somos capazes de nos adaptar pela educação de nossa organização corporal às mais variadas prescrições de revigoramento da saúde. Os mais diversificados costumes corporais passam por processo de metabolismo, ao tempo em que a experiência de adoecimento é compreendida como fenômeno biossocial. Esta ação educativa, ao aflorar pelo adoecimento, muda radicalmente a trajetória de vida de cada um de nós; transformamos nossa história. Apreendemos durante a experiência de adoecimento que cada atitude relacionada à preservação corporal deve ser cautelosamente analisada e coadunada ao novo conjunto de ações formativas da vida em sociedade. Isto porque, em nosso entendimento, o processo histórico-educativo de adoecimento dos seres humanos, germina-se de um todo complexo, fruto da síntese contraditória mediada pela interação entre natureza, corpo e cultura. Dados atualizados sobre a população com HIV na realidade brasileira, segundo o Boletim Epidemiológico de 2015/2016, dão conta de que cerca de 58,5% da população sorologicamente positiva para o HIV, têm nível de escolaridade que não chega aos oito anos de letramento, ou seja, que não concluíram nem o ensino fundamental. Por sua vez, os relatos evidenciam que, na maioria das vezes, estas pessoas, não sabem e nem entendem ao menos de que doenças são afetadas. O

1 Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UPFI e Graduado em História/UFC. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br; Coordenador do GIM – Grupo Interdisciplinar Marxista.

adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do Capital. (BOLTANSKI, 2004). Os pesquisadores, ao ocuparem-se da investigação sobre o adoecimento em sociedades do passado e do presente aprenderam aspectos importantes da história da educação do corpo. Exemplo disso são as lembranças da pertinência histórica lepra (hanseníase), sífilis, peste bubônica (peste negra) e tuberculose, das doenças trazidas pelos colonizadores na América e na África, entre outras experiências de adoecimento como a Sida/Aids, Ebola e a Zika, que radicalmente educaram/transformaram as circunstâncias de saúde dos corpos das pessoas. Palavras-chave: História; Educação; Corpo; AIDS.

1. INTRODUÇÃO

Este texto sistematiza minha fala para a mesa-redonda sobre **“Corpo, Interculturalidade e Educação”** realizada no **VIII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, com o tema: “ Educação em/para Direitos Humanos, Diversidade, Ética e Cidadania”**, na cidade de Imperatriz no Estado Maranhão. As questões que trazemos para o debate sobre as Histórias da Educação do Corpo em Tempos de SIDA/AIDS, são desdobramentos dos resultados de nossa investigação, efetuada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, para a escrita da Tese de Doutorado intitulada a **FACE POBRE DA AIDS**².

Dados atualizados sobre a população com HIV na realidade brasileira, segundo o Boletim Epidemiológico de 2015/2016, dão conta de que cerca de 58,5% da população sorologicamente positiva para o HIV, têm nível de escolaridade que não chega aos oito anos de letramento, ou seja, que não concluíram nem o ensino fundamental. Por sua vez, os relatos evidenciam que, na maioria das vezes, estas pessoas, não sabem e nem entendem ao menos de que doenças são afetadas. O adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do Capital. (BOLTANSKI, 2004).

A este respeito, Parker (1993) comenta que a desigualdade social, aliada à opressão econômica, política e cultural e auxiliada pela crescente rejeição e negligência, contribui para a vulnerabilidade global ante o HIV/AIDS, produzindo os

2 FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **A Face Pobre da AIDS**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, Fortaleza(CE), 26/08/2010.

efeitos mais dramáticos e, principalmente, nas partes mais pobres e oprimidas do mundo em desenvolvimento, que são as menos capacitadas a responder de forma eficaz contra o avanço crescente da pandemia.

Posto isto, emerge em nossas hipóteses, a compreensão de que na análise das experiências de adoecimento em tempos de SIDA/AIDS é presente uma metamorfose histórico-educativa do corpo.

Este fenômeno ocorre pelo fato de que, na experiência de adoecimento, instantaneamente todos somos assolados pela imperativa necessidade de preservação de nossas existências e, para tal, somos capazes de nos adaptar pela educação de nossa organização corporal às mais variadas prescrições de revigoramento da saúde. Os mais diversificados costumes corporais passam por processo de metabolismo, ao tempo em que a experiência de adoecimento é compreendida como fenômeno biossocial.

Esta ação educativa, ao aflorar pelo adoecimento, muda radicalmente a trajetória de vida de cada um de nós; transformamos nossa história. Apreendemos, pelo menos durante a experiência de adoecimento, que, caso esta não seja permanente pelo que resta de vida, cada atitude relacionada à preservação corporal deve ser cautelosamente analisada e coadunada ao novo conjunto de ações formativas da vida em sociedade.

Diluída a estas reflexões, podemos afirmar que o processo histórico-educativo de adoecimento dos seres humanos, germina-se de um todo complexo, fruto da síntese contraditória mediada pela interação entre natureza, corpo e cultura.

Isto porque, historicamente, nos tornamos nós pelo trabalho educativo das técnicas corporais, somos nossas necessidades efetivas, diluídos no meio físico da natureza e social da cultura vamos coletivamente determinando e sendo determinados enquanto seres humanos que nascem, adoecem e morrem.

A este respeito Marcel Mauss (1974) fala primeiro que: “*o corpo é o mais natural instrumento do homem*”; segundo, que: “*em todos os elementos da arte de utilizá-lo, os fatos de educação o dominam.*” Para tanto, enumera biograficamente as “*técnicas corporais*”, ou seja, “*as maneiras como os homens, sabem servir-se de seus corpos*”, e ainda, que: “*essas técnicas variam ao infinito*”. Terceiro, que: “*há na vida em grupo uma espécie de educação dos movimentos, em qualquer sociedade, todos sabem e devem saber ou aprender aquilo que devem fazer em todas as*

condições, isto demonstra que coisas inteiramente naturais para nós são produções históricas". Por fim, para Mauss: *"a educação fundamental de todas essas técnicas consiste em fazer adaptar o corpo ao agir biocultural."*

Então, quer dizer que ao analisarmos o processo histórico-educativo de humanização dos seres humanos o observado é que em nossas relações com o meio ambiente somos ao mesmo tempo educados e educadores dos locais nos quais vivemos e ao qual nos adaptamos ao longo de nossa trajetória enquanto espécie biológica, aliando às características específicas de cada eco-sistema aos nossos corpos e, assim aprendendo a prover nossa existência biocultural.

Conforme Soares (2001, 109, 110)

[...] Cada gesto apreendido e internalizado revela trechos da história da sociedade [...] Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento.

Todas estas técnicas do corpo, desde os primórdios até os tempos contemporâneos, vêm acumulando uma infindável parafernália de invenções, que simbolizam e significam a própria intervenção do corpo do animal humano enquanto re-contrutor de novas condições de vida, pegadas cravadas no passado e no presente de nossas vidas, o que nos proporciona um espetáculo na multiplicação de fontes, vestígios que ampliam o leque de entendimento da história da educação do corpo humano.

Para Sant`Anna (2001),

[...] nos sinais corporais podemos ler anseios e sistemas de poder sociais, o corpo não é objeto homogêneo, ele é múltiplo em possibilidades, é importante estudá-lo, em muitos casos, é por meio dele que revelamos o mundo construído pois o corpo de cada ser humano talvez seja o traço mais comum e ao mesmo tempo mais singular de sua história de vida, de sua memória social [...].

Este movimento de permanências e rupturas, segundo, Le Goff (2006, p. 177, 10), se manifesta porque: o corpo tem uma história. A concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana

e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades. O corpo é a nossa história. Segundo ainda Le Goff (1991, p. 7), *“Espaço privilegiado dos fantasmas individuais mediatizados pela família, o meio, o Estado – gestor cada vez mais poderoso da saúde -, o corpo sofre transformar-se-ia em objecto privilegiado dos historiadores.”*

Paradoxalmente, a tradição cristã/ocidental, representante “(i)legítima” de nossa cultura, de nossa memória histórica, de nossos corpos, esta forma de saber/poder, escamoteia o fato que nós não nascemos nós. Contraditoriamente internalizamos pelo trabalho educativo efetivado através da família, escola, religião e saberes médicos, entre outros, como natural, certos sentidos do corpo.

Nestes termos, nossos corpos ao serem educados, tecnicamente são atravessados/interditados por práticas culturais que inscrevem um fazer histórico social “estático” e “homogêneo”. A moral dos costumes determina o certo e/ou errado, este dispositivo de interdição “adormece” a vontade de potência do corpo. Isto nos faz pensar que a compreensão dos pormenores da vida só pode se dar na medida em que nos movemos entre eles.

2. DESENVOLVIMENTO

Os pesquisadores, ao ocuparem-se da investigação sobre o corpo em adoecimento em sociedades do passado e do presente aprenderam aspectos importantes da história da educação do corpo. Exemplo disso são as lembranças da pertinência histórica lepra (hanseníase), sífilis, peste bubônica (peste negra) e tuberculose, das doenças trazidas pelos colonizadores na América e na África, entre outras experiências de adoecimento como a Sida/Aids, Ebola e a Zika, que radicalmente educaram/transformaram as circunstâncias de saúde dos corpos das pessoas.

Agregado a este cenário, os estudos de Le Goff (1991, p. 7, 8), ao refletirem sobre o *“difícil caminho a percorrer face às doenças”*, ensinam que, *“território fortemente simbólico, a SIDA”*, a AIDS, pode ser caracterizada como *“uma história dramática que revela através dos tempos uma doença emblemática”*, isto porque consegue unir ao mesmo tempo *“o horror dos sintomas ao pavor de um sentimento de culpabilidade individual e colectiva”*.

A este respeito observa Roy Porter (2004, p.13) que, o “pavor da doença,

potencial e efetiva, as dores das queixas agudas e das moléstias de longo prazo, e ainda o pavor da mortalidade figuram entre nossas experiências mais universais e assustadoras”

Exemplo disso, são as Histórias da Educação inscritas no corpo de Cris³, profissional do sexo, trabalhadora migrante, recém-chegada da região centro-oeste. Na época, com 26 anos, Cris (re)inventava sua história de vida, (re)educando-se com as contradições de seu corpo em adoecimento, ou seja, com as primeiras doenças oportunistas decorrente do HIV que a tornou impossibilitada de exercer sua atividade profissional. Este processo histórico-educativo começou no momento em que Cris rompia com o silêncio e se afirmava politicamente cidadã positiva, tornando-se uma ativista da RNP+, Rede Nacional de Pessoas Vivendo com o HIV/AIDS. Nestes termos, interessa a nós o momento educativo em que se engajava na luta política coletiva por melhores condições de existência (saúde, educação, moradia, alimentação, emprego etc.).

Tal premissa vincula os seres humanos a um processo de adaptação social ao meio em que vive e à classe social a que pertence, elaborada em bases relacionais trazendo a necessidade de se refletir o ser humano, na qualidade de agente impregnado de uma existência concreta, e que, partindo da produção material da existência, o percebamos como ser social que, pela sua “*experiência*” (THOMPSON, 1981), tem contato, dialoga e determina a realidade social em que está inserido.

Materializa bem esta experiência a fala da ativista Eva, ao afirmar que:

A RNP+ (Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV) tem o diferencial de dar a possibilidade para as pessoas aprenderem a falar por elas mesmas, aprenderem a ir atrás, aprenderem a pensar, a melhorar o seu pensamento, a melhorar o seu entendimento e a partir daí essas pessoas começam a caminhar sozinhas, melhora o nível de consciência. A gente dialoga, não se coloca como vítima, pelo contrário. Fazemos reuniões, encontros, trabalhos nas escolas, universidades, enfim, para estudantes de todos os níveis a gente vai dar palestras. Nós estudamos, pois todos têm que aprender, pois quando necessário sair daqui da Rede tem de se

3 Todos os nomes são fictícios.

virar, então cada um começa a fazer a sua parte. Fazemos palestras com relação ao HIV, são depoimentos, são entrevistas, enfim, tudo que tiver haver com a história do HIV, com o movimento. São encontros que acontecem de outros movimentos, movimento de mulheres, aí vai uma pessoa lá e representa, é movimento negro vai um lá e representa é conferência de G.L.B.T. vão lá os meninos e representam. Enfim, sempre tem alguém para ouvir e nesses momentos há sempre aprendizado, então nesses momentos as pessoas vão se empoderando, vão enriquecendo o seu saber sobre as condições de viver com HIV/AIDS. Isso é bom porque desconstrói um monte de coisa, eles já vão poder ter condições de aprender a viver e conviver com pessoas de nosso cotidiano, que possam passar nas nossas vidas e que tenham HIV, daí podemos ver o HIV de outra forma, veremos que apesar do HIV continuamos sendo pessoas capazes de fazer tudo sem nenhum problema.

Na Fala de Eva, fica evidente o princípio histórico-educativo do adoecimento em todas as instâncias da vida em sociedade. Como se pode ver, ao analisarmos as experiências de educação em saúde e adoecimento em tempos de SIDA/AIDS o campo de atuação dos ativistas é o mais variado, desde professores até aprendentes.

Neste contexto, ao tornar-se potente pandemia, a AIDS/SIDA põem-se no centro das discussões, direta ou indiretamente. Isto se processa porque a vida humana é atravessada pela necessidade imperiosa de educar-se em relação a Sida/Aids, pois viver ou não sorologicamente positivo para o vírus é antes de qualquer coisa um problema de ordem social de efeitos transnacionais para a vida humana. A experiência corporal em tempo de Sida/Aids portanto, muda radicalmente a estética da existência social do corpo, produzindo/afetando sensibilidades, hábitos alimentares, sexuais, de vestuário, moradia, trabalho, educação, saúde, religiosidade, entre outros elementos.

Podemos perceber isso nos relatos sobre os mais diversos processos não formais de educação desenvolvidos pelos ativistas,

Nas palestras, eu faço assim, depois de tudo eu procuro perguntar, coloco as questões das DST's como se pega e depois como se previne. Daí depois passo a focar na questão

do HIV e da AIDS, aí faço a diferença, porque as pessoas acham que é a mesma coisa. Aí dou lá um exemplo de que não necessariamente quem está com o HIV esta com AIDS. Porque eu percebi que sempre surgia essa pergunta, aí, hoje eu já procuro sempre dentro da minha dinâmica coloco a diferença, o HIV é o vírus que você pode passar muito tempo infectado e só vai saber se fizer o exame, já a AIDS é uma doença que é desenvolvida no corpo e que não necessariamente a pessoa que tá infectada com o HIV ela vai desenvolver a AIDS, pois tem vários critérios clínicos pra isso. Aí eu pergunto pra pessoas como é que as elas acham que é uma pessoa que tem, uns dizem que cai o cabelo, outros dizem muitas coisas que não tem nada haver, aí, depois que falam o exemplo eu digo assim: “e vocês, será que vocês acham que eu tenho?” Aí um diz, não! Não pode você é corado, aí eu vou contar a minha história de como é viver com o HIV, vou falando, depois as pessoas ficam surpresa, não acreditam e tudo, às vezes tem casos de pessoas que até choram. (Miranda, RNP+PI).

Partindo destas questões em análise, os elementos da história da educação não formal contribuem de forma relevante para a formação preventiva para a saúde em tempos de SIDA/AIDS. Tais aspectos exprimem uma das principais indagações de nossa investigação, ou seja, como tem sido entendida a experiência de adoecimento em tempos de AIDS e qual sua relação com o processo político-educativo formal, não-formal e informal? No que concerne a essa relação, apropriamo-nos das lições de (GOHN, 2007).

Vale destacar o fato de que para nós a historicidade dos processos educativos formais, não formais e informais rememorada propicia também a redescoberta de costumes e hábitos e a recriação de ambientes familiares e coletivos.

Segundo ainda Miranda, é uma pena que o Poder Público, além das campanhas midiáticas que apenas fortalecem as estatísticas e servem de plataforma política na época das eleições, não invistam financeiramente em processos formais e/ou não formais de educação preventiva.

Outro exemplo destacado deste processo não formal de educação preventiva

é a parceria com a Companhia Ferroviária do Nordeste (C.F.N). Todos os anos na semana da CIPA - Comissão Interna de *Prevenção de Acidentes*, existe a educação preventiva das DST/AIDS. O observado pela narrativa do ativista Joca da RNP+ Ce é que o trabalho educativo com os ferroviários é mais difícil, pois, em virtude da formação cultural tradicional, muitos vão com a esposa e alguns já são de idade acima de 40 anos, elementos que apontam para uma resistência cultural. Isso justifica o fato de que uma das últimas campanhas do governo tenha sido em torno do chamado “Clube Do Enta”, segundo a campanha: **“SEXO NÃO TEM IDADE. PROTEÇÃO TAMBÉM NÃO”**.

O intuito da campanha é educar/prevenir e combater o aumento de casos de pessoas de mais de 50 anos com HIV em decorrência da grande resistência em aderir à camisinha. Em especial na região Nordeste, onde o machismo é forte, também é intensa a resistência em entender que é necessário o uso do preservativo, de que hoje qualquer pessoa pode ser infectada com o HIV, como também ainda é intensiva a concepção de que ainda existe grupo de risco.

Joca da RNP+ CE diz o seguinte:

O que precisa mesmo é de um trabalho de educação! Que se eduquem as pessoas, que informe. Os ferroviários têm o preconceito de achar que o HIV não vai acontecer com eles. Porque eu sempre coloco que pode acontecer com qualquer pessoa, porque o HIV está aí e hoje a única forma de se está evitando é a prevenção, então a prevenção é o uso do preservativo! Dentro dessa perspectiva duas coisas eu sempre procuro colocar nas minhas palestras, a primeira é que fidelidade não é garantia de tá imune ao HIV, só que eu deixo bem claro, isso é uma coisa muito íntima, é muito pactuado, essa concepção eu já uso mais no caso dos ferroviários, porque eu sei que tem pessoas casadas. Porque, por exemplo, existem casais que querem ter uma relação sexual sem camisinha, então fazem periodicamente o exame. Se o casal faz um pacto! Isso pode ser um comportamento preventivo, né! Desde que um confie no outro e acham que isso vai funcionar ótimo! Os dois são adultos e fazem do seu corpo o que quer! Outra coisa que faço quando a gente trabalha em empresas é focar também muito a questão dos direitos da não demissão, da não exclusão, que nenhuma

empresa pode obrigar o teste sorológico para nenhum funcionário, pois em casos extremos, tem aqueles que já não estão mais trabalhando porque o mercado de trabalho fecha as portas pra ele, ele procura o INSS ou o Auxílio Doença ou uma aposentadoria por invalidez e não tem mais direito a nada.

Este processo histórico-educativo contribui expressivamente para a elaboração de mitos e preconceitos, pois revela o cotidiano histórico-político de uma sociedade que ainda não está “educada” para as técnicas de lidar consigo mesma, com os frutos de todas as possíveis e imagináveis maneiras de ser e estar no mundo, de experimentar o seu corpo e os corpos alheios.

Articulado a estas reflexões, concretamente é perceptível se observar o princípio histórico-educativo do adoecimento em Tempos de Sida/Aids na seguinte fala do ativista João:

Logo após meu diagnóstico e depois de querer cometer o suicídio, busquei o Grupo Solidariedade é Vida que era a única que tinha aqui em São Luiz/MA, fui participando das reuniões de auto-estima, de auto-ajuda e tudo, e aí fui percebendo o que era de fato o HIV/AIDS, a complexidade que envolvia a prevenção e que a minha consciência preventiva tava totalmente equivocada, aí me incomodei com as informações recebidas e disse “Não! O mundo tem que saber disso!” e aí cheguei um dia lá na reunião de voluntários e disse que iria contribuir com essa luta de vocês, ainda não me encontrava naquela luta, falava de vocês, eu me solidarizava no sentido de que eles eram poucos e os trabalhos eram muitos. Então a minha identidade de pessoa com HIV/AIDS foi um processo. Então eu estar tomando a medicação foi um momento diferente do diagnóstico, eu ir pra reunião da RNP foi outro momento diferente do diagnóstico. Cada momento desses foi um processo mesmo! A cada momento eu tava me dedicando cada vez mais e aí as coisas foram acontecendo dentro do ativismo. O ativismo cada vez mais pegava outros rumos. Em 2003 eu já estava como ponto focal da RNP+ estadual do Maranhão e hoje sou da regional da RNP+ Nordeste.

Em nossas hipóteses, em função de uma causa coletiva que se remete também a necessidades individuais, em prol da saúde pública, essas pessoas, ao tempo em que tomam *consciência do aprender a viver com HIV* e se engajam no associativismo proposto pela RNP+ Nordeste, passam historicamente a assumir uma posição de sujeito político, ultrapassando a si próprias, ou seja, indo além da mera individualidade sorologicamente positiva para o HIV.

Em decorrências das múltiplas formas de transmissão, o vírus da Aids/Sida vem afetando radicalmente a existência social de toda uma geração, ceifando precocemente muitas vidas, e ainda, desencadeando um processo de transmutação do jeito de ser do corpo humano na experiência histórico do tempo presente. Os corpos não estando tecnicamente educado a respeito do HIV/AIDS, o observado é a proliferação desenfreada de novos casos, assim como também estigma, preconceito e perseguições.

Na cidade de Floriano, 240 km ao sul de Teresina no Piauí, por exemplo, um médico, ao se recusar a fazer o parto humanizado, culposamente tornou-se também responsável pela infecção de duas novas crianças. A mãe esperava gêmeos e, tendo os filhos de parto natural, pelo contato do sangue, na hora do parto, passou-lhes HIV. O criminoso do médico alegou que não havia condições estruturais no hospital para o procedimento, porém o que havia mesmo, segundo denúncias, era preconceito em atender um pobre com HIV.

Estes são aspectos pertinentes sobre a relação HIV/AIDS e pauperização no Nordeste do Brasil. O fato é que na terceira década da história da pandemia, os dados claramente denunciam que o vírus se dissemina desenfreadamente nos setores excluídos, ou seja, a AIDS afeta especificamente a classe pobre, e estimativas indicam que hegemonicamente mais de 90% dos casos da pandemia de AIDS se concentram em alguns países de economias periféricas da África e América Latina.

Neste sentido a fala de Roberto (2009), evidencia muito bem estes aspectos, em suas palavras,

Por conta da demanda que chegava de casos de perseguição às pessoas que viviam com HIV, pessoas que são expulsas, pessoas que tem suas casas queimadas, como, por exemplo, um caso que me comoveu muito, que foi de uma senhora em Santa Luzia do Paruá, que chegou um dia de madrugada na casa de apoio com a filha dela, as duas com a roupa no

corpo, veio de carona com o dono de uma Van. O fato é que ela inocentemente chegou ao povoado logo após ter feito os exames na cidade de Santa Inês e aí disse aos amigos: “Olha a minha doença é essa doença medonha” e aí falou o nome da doença, disse que era AIDS, aí o povo já todo assustado porque ela só falava que era doença medonha e disse que pegava, e aí quando ela falou o nome da doença que era AIDS, o povo todo se juntou e expulsou-a de casa, queimou a casa dela e o marido dela ficou sumido um tempo e só depois é que ele apareceu.

Nesta mesma perspectiva, a ativista Olga (2007) conta que,

Estava em casa quando a menina da Secretária de Saúde chega aos gritos me pedindo ajuda, pois havia um homem aidético, no caso soropositivo ne, com um corte no pé, espalhando sangue e quebrado tudo na Praça Matriz. Era seu Antonio Alves, ele tava completamente surtado, quando me aproximei e pedi para falar, ele perguntou: “quem é você?”, Eu me chamo Olga, mas pode me chamar de Xuxa, brinquei. Seu Antonio depois diz que “a vida é ingrata comigo”. Bicho a praça neste momento já estava lotada de gente que nem urubu de longe observando a carniça, daí convido seu Antônio para ir até o hospital, e enquanto agilizava um carro, a polícia que já havia sido acionada, chega e coloca seu Antonio na gaiola da viatura, preso. No meio da confusão lembro que acabei por entrar também na viatura dizendo que ia com ele. Dentro do carro da polícia me virei para seu Antônio e falei que também tinha HIV, ele primeiro se assustou e depois se acalmou. No hospital tempo depois chega a mulher de seu Antônio, que diz não saber de nada, que até já haviam se separado pois ele tava sem trabalhar a seis meses, desde que chegou com um envelope secreto, era o exame positivo de HIV. Depois de 15 dias deste ocorrido seu Antônio Alves morreu de ulcera estrangulada. Depois disso a mãe e as duas filhas pequenas também fizeram exames que deu positivo para HIV. Agora imagina você como vai ser a vida dessa mãe paupérrima, com essas duas meninas pequenas?

Tipos de episódios como estes fazem parte da realidade nordestina. Em con-

versa com outros ativistas de outros estados e países, tivemos relatos destas mesmas formas de preconceito e estigma em relação ao HIV.

Desta forma, o HIV manifesta-se como clássico exemplo, uma vez que todos devem corporalmente aprender a evitar sua disseminação e, ainda, uma vez infectado, se deve (re)inventar a fim de prolongar a própria vida. Então, este poderoso mecanismo de educação, a doença, pedagogicamente vem demonstrar que uma educação política para a saúde, preventiva e combativa, portanto, é fruto de um processo de amadurecimento social sobre os sentidos do corpo.

3. CONCLUSÕES

As questões que trazemos para o debate sobre as Histórias da Educação do Corpo em Tempos de SIDA/AIDS, mediante a análise das trajetórias de politização do viver com HIV dos ativistas da RNP+NE, enseja significativo aprendizado social, pois apontam para a necessidade de uma educação conscientizadora diante das novas circunstâncias de vida produzida pela experiência corporal de adoecimento.

Contra os antagonismos decorrentes dos tempos de HIV/AIDS, claramente é sentida nas falas a emergência histórica de um engajamento político por parte de cada ativista; este fato pode ser interpretado como de transição da *consciência em si* até a *consciência para si*, conceitos trabalhados, tanto na obra *Miséria da Filosofia*, quanto na *Ideologia Alemã*, por Marx e Engels, ao analisarem especificamente o ato de produção da consciência nos seres humanos.

Epistemologicamente, a *consciência em si* é apresentada como práxis individual, que tem a existência engajada apenas para o ato acrítico/estranhado da produção dos meios necessários ao viver, sem consideração pelos aspectos políticos ou críticos em relação ao contexto social/coletivo em que se vive. A *consciência para si* trata-se do inverso, ou seja, de uma práxis coletiva de associação entre pessoas que se engajam conscientemente pela transformação histórico-social da realidade.

Em nossa interpretação, este processo de formação da consciência é fruto do metabolismo psíquico vivenciado pela experiência associativista da RNP+, ou seja, da formação de uma consciência política socialmente compartilhada em decorrência da sorologia positiva para o HIV, uma vez que o engajamento dos ativistas busca

fortalecer a luta por melhores condições de saúde e de vida.

Desta maneira, a produção histórico-social de uma consciência anti-Aids tem relação com a necessidade cotidiana de um intercâmbio, de uma cooperação política entre aqueles que se acham acometidos pelo HIV.

A narrativa de Samya, ativista da RNP+ Natal/RN, se agrega a estas reflexões, em suas palavras comenta que,

Sou ativista porque tô construindo e ajudando a construir um movimento que as pessoas aprendam a viver com sua sorologia positiva para o HIV, dos cuidados que se deve ter tanto na prevenção, como na Adesão ao Tratamento, se tô tendo esse cuidado pra mim como travesti, também tô tendo para as outras pessoas, não tô preocupada só em mim. Acredito que se agente começar a plantar uma semente aqui, e todo dia você vai aguando, um dia ela vai germinar. E é isso que me faz está no ativismo, de tá construindo, orientando. Eu trabalho muito com adolescente de favela, aconselho é muito pra eles se conscientizarem. Dou palestra em colégio, indústrias. Eu aprendi dessa forma, construo o movimento pra repassar as pessoas que não têm o mesmo acesso que tenho. Pra que tenham uma qualidade de vida melhor, como eu tenho. É difícil você trabalhar com o desconhecido, principalmente com o HIV/AIDS que é uma doença mutante, que atinge teu organismo, nunca sabe quando ela vai te atingir. (2008).

São nestes termos que observamos o princípio histórico-educativo da experiência corporal de adoecimento decorrente da sorologia positiva para o HIV no Nordeste brasileiro.

Neste sentido, o princípio histórico-educativo do adoecimento como conceito pode ser compreendido enquanto um processo relacional diluído no fazer cotidiano, possuindo uma temporalidade e uma espacialidade específica e singular, inscrita tanto na objetividade quanto na subjetividade humana, o que nos faz pensar a educação das técnicas corporais como esfera que compõem este fazer comportamental, que media as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, psicológicas, religiosas, entre muitas outras. São por estes caminhos que direcionamos nossas investigações. Pelo menos assim tem sido o fio-condutor constitutivo de nossa

escrita da História da Educação do Corpo em Tempos de Sida/Aids.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc. **As Classes Sociais e o Corpo**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico AIDS (2015)**.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **A Face Pobre da AIDS**. Tese (Doutorado)-Universidade federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 26/08/2010

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques,. **As Doenças Têm História**. Lisboa.Terramar. 1991.

MARX, Karl. **Miséria de la Filosofia**. Buenos Aires: Ed. Actualidade, 1927.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Sociais, 1982.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU, 1974.

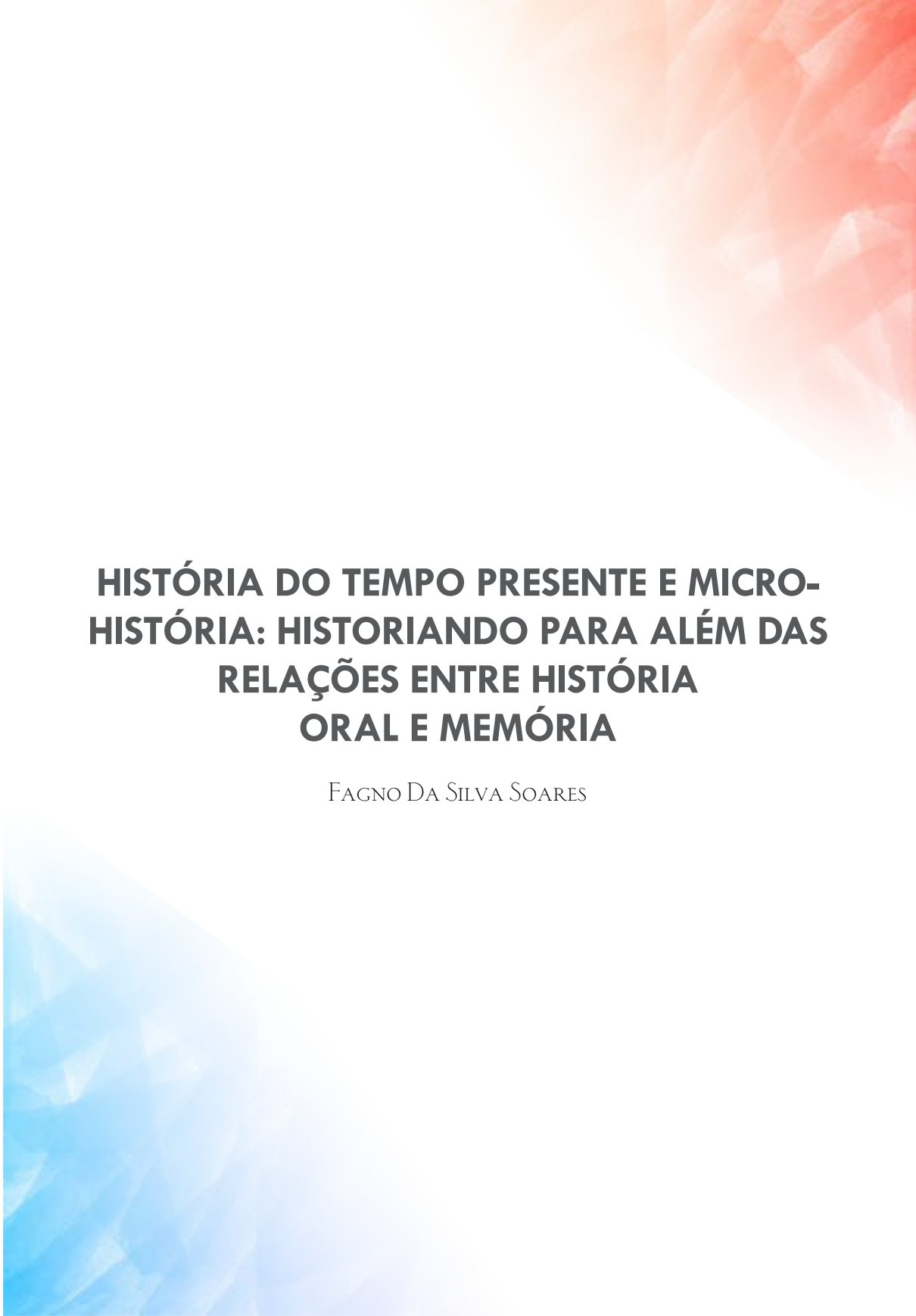
PARKER, R. (Org.). GALVAO, J., PEDROSA, J. S. (Orgs.). **AIDS no mundo**. Rio de Janeiro: ABIA : IMS/UERJ : Relume Dumara, 1993. (História Social da AIDS, 1).

PORTER, Roy. **Das tripas coração**. Uma breve história da medicina. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004. p. 13.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 127 p.

SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**./Tradução de Maltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



**HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E MICRO-
HISTÓRIA: HISTORIANDO PARA ALÉM DAS
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA
ORAL E MEMÓRIA**

FAGNO DA SILVA SOARES

HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E MICRO-HISTÓRIA: historiando para além das relações entre história oral, memória

Fagno da Silva Soares¹
fagno@ifma.edu.br

Não serei o poeta de um mundo caduco, também não cantarei o mundo futuro. O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

O historiador do tempo presente é contemporâneo do seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra.

Roger Chartier

RESUMO

Este estudo pretende contribuir na ampliação das reflexões, acerca da história do tempo presente e sua relação com a história oral e memória. Neste contexto, realizamos um debate historiográfico, de modo a cotejar os conceitos entre história e memória. Contudo, tomamos para pensar a história do tempo presente, interseccionada por uma dupla articulação dos conceitos filigranados entre historiar a memória e memoriar a história. Propondo assim, forjar um instrumental teórico de reflexão e aprofundamento a estudos futuros.

Palavras-chave: História; tempo presente; memória.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the expansion of reflections about the history of this time and its relation to oral history and memory. In this context, we conducted a historiographical debate in order to collate the concepts of history and memory. However, we think the story to the present time, intersected by a double articulation of filigreed concepts of historicizing memory and memorizing history. Proposing thus forge a theoretical instrument of reflection and deepening future studies.

KEYWORDS: History; present time; memory.

¹ Doutorando em História Social/Contemporânea II pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), mestre e especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), professor de história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Açailândia). Líder do CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória (IFMA). Pesquisador do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP) E-mail: fagno@ifma.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3217068793114228>

1 INTRODUÇÃO

“Papai, então me explique para que serve a História.”²

Marc Bloch

Esta, certamente não é um pergunta simples de ser respondida e, por essa mesma razão, faz-se mister perscrutar os caminhos e descaminhos da história na tentativa de respondê-la ainda que, não satisfatoriamente. São muitos os que assim como o garoto Henri, filho do historiador Marc Bloch que questiona o pai sobre a importância de se estudar a história na introdução da obra inacabada em 1943, de Bloch permanecem sem resposta. A despeito disto, o teatrólogo Bertolt Brecht sublinha que todos fazemos a história, para além dos heróis conhecidos, os anônimos, sem os quais a história deixaria de ser história. A busca por possíveis respostas norteou esta nada sucinta, porém, loquaz reflexão acerca das relações entre história oral e memória, promovendo reflexões historiográficas a partir da análise bibliográfica dos conceitos de história oral e memória perpassados pelo tempo presente.

Ainda nestes termos, o historiador Peter Burke para quem a função da história seria de ordenar informações sobre o passado³ ou como nos propõe Eric Hobsbawm que o historiador deve sempre lembrar o que a sociedade insiste em esquecer,⁴ não basta ao historiador registrar apenas o passado, mas refleti-lo, problematizadamente ancorado no presente. Destarte, o historiador do século XXI está singrando o “oceano da historiografia que se acha povoado por inúmeras ilhas com sua flora e fauna particular”,⁵ tendo vez por vez, de ancorar em diversos portos, formando um

[...] caleidoscópio de sub-especialidades [...] perpassando um todo cada vez mais compartimentado deste campo do saber [...] o historiador de hoje é um historiador da cultura, um historiador econômico [...] micro-historiadores [...]

2 BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Trad.: André Telles, Rio de Janeiro; Zahar, 2001, p. 41.

3 BURKE, Peter [org.]. A escrita da história – novas perspectivas. São Paulo: ed. Unesp, 1992.

4 HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 13.

5 BARROS, José D’Assunção. O campo da história. especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 08-09.

No novo século, a hiper-especialização e as interconexões dos saberes são oriundos da crescente complexificação do conhecimento humano que fazem do conhecimento histórico um caleidoscópio com infinitas possibilidades de estudo. Ainda segundo o autor “a história, neste início de milênio, divide-se em inúmeras modalidades que fazem do ofício dos historiadores contemporâneos um universo vasto e complexo.” ⁷ Destarte, não existem fatos exclusivamente políticos, econômicos, religiosos, sociais ou culturais em um mesmo campo historiográfico, todas possuem interfaces e enfoques para o desnudamento da sociedade em um tom quase babélico de possibilidades.

Nós historiadores somos tomados por um certo encantamento de fontes, se por um lado é um manancial de possibilidades de pesquisa, por outro, pode ser o nosso *calcanhar de aquiles*. ⁸ Pois, o risco de afogar-se nelas pode ser maior do que o da ‘euforia da ignorância’ de que trata Carlo Ginzburg. Afinal, o que fazer com as fontes que já dispomos? Não menos despicientes são os aportes metodológicos e teóricos utilizados em uma pesquisa, que constituem necessariamente, em como fazer? E com quem dialogar?

Para Ginzburg o historiador é como um “[...] médico que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.”⁹ Para nós, o conhecimento histórico também o é, necessitando “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis [...] os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés,” ¹⁰ para melhor conhecer as realidades existentes, por vezes, nos parece oblíqua.

6 BARROS, José D’Assunção. 2004, p. 09.

7 BARROS, José D’Assunção. Campos históricos – as diversas modalidades historiográficas no mundo contemporâneo: Disponível em: <<http://www.campo-dahistoria.org/artigo.html>>. Acesso em: 19 de ago. 2006.

8 Alguns dicionários como Houaiss e Aurélio registram a expressão hifenizada. Em contraparte, optamos pela gráfica proposta pela 5ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP.

9 GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad.: Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009, p. 157.

10

Ibid., 2009, p. 144.

O desafio do historiador do século XXI é articular a produção historiográfica aos saberes históricos no espaço escolar, bem como, a incorporação de diferentes linguagens e narrativas históricas em sua práxis pedagógica, fazendo o uso adequado das tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino da história solapando os eixos tradicionais da história linear francesa quadripartite, por uma história temática, interdisciplinar, problematizadora atenta às transformações do novo século, a partir das relações de identidade-diferença, continuidade-ruptura em diferentes contextos sócio-culturais. Eis, o grande desafio do ofício do historiador.¹¹

Sabe-se que o uso do testemunho oral é tão antigo quanto à história de Heródoto, mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a história oral se desenvolveu, tendo como locus fundador a Universidade de Columbia, Nova York, a primeira a formalizar um projeto de história oral, enquanto metodologia acadêmica. Sobre a sua gênese, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy assevera que “ela combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata”.¹² Deste modo, a história oral nasce na academia com indeléveis dileções com a micro-história, assim como a história do tempo presente¹³ com a função quase que salvacionista das memórias dos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial. Assim, os elementos motivadores para sua gênese que foram à necessidade do registro das experiências dos sobreviventes deste fatídico momento da história, através dos relatos orais somados ao uso do gravador analógico.

Para tanto, este será o mote sobre o qual se fará inferências ao logo do artigo que se segue, acerca da intrínseca relação entre história oral, memória e micro-história, não como complementares ou opostas, mas forjadoras de uma história do tempo presente que solape as barreiras dos documentos operados numa perspectiva

11 SOARES, Fagno da Silva. Para que serve a história? Revista Mundo Jovem. Porto Alegre; v. 413, p. 09, 01 fev., 2011, p.11.

12 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. revis. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 22.

13 CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

positivista.

2 HISTORAR MEMÓRIA E MEMORAR HISTÓRIA

Sabe-se que, a tradição oral como fonte histórica perdeu força,¹⁴ sobretudo, com o discurso positivista do século XIX e abordagem rankiana que vigoraram durante muito tempo, que só o documento escrito tem validade histórica. Superados os percalços erigiu-se como metodologia entre antropólogos, sociólogos e mais recentemente, entre os historiadores.

Neste ensejo, compreendemos a importância da Associação Brasileira de História Oral para nos informar acerca das origens da moderna história oral, destacando que a

[...] gravação de entrevistas com testemunhas da história teve início na década de 1950, após a invenção do gravador à fita, na Europa, nos EUA e no México. A partir dos anos 1970, as técnicas da história oral difundiram-se bastante e ampliou-se o intercâmbio entre os que a praticavam. Foram criados programas de história oral em diversos países e editados livros e revistas especializados na matéria. Os anos 1990 assistiram à consolidação da história oral no meio acadêmico e à criação, além da ABHO, em 1994, da International Oral History Association [IOHA], em 1996.¹⁵

Para além do que afirma Verena que “o trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos instituições e modos de vida da história contemporânea”,¹⁶ que de outro modo, não seria possível. Assim sendo, a história oral “[...] permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história”,¹⁷ atestando sua riqueza e alcance metodológico, ao que parece está em franco crescimento.

Sabemos, pois, que atualmente a história oral atingiu *status quo* e consagração entre os historiadores que dedicam suas análises ao tempo presente. A gênese da história oral nas terras tupiniquins data dos anos 70, mas só

14 VANSINA, Jan. **La tradición oral**. 2.ed. Barcelona: Editorial Labor, 1968.

15 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL, Rio de Janeiro; 2012. Disponível em: <<http://www.abho.com.br>> Acesso em: 06 de jan. 2012.

16 ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro; FGV, 2004, p.77.

17 ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: *Carla Bassanezi Pinsky*. [Org.]. **Fontes históricas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 155.

em meados da década de 90 alargou-se sua utilização enquanto metodologia de pesquisa, onde cada depoente é em certa medida um legítimo guardião de memórias capaz de torná-las coletivas as suas memórias individuais. Como são os griots, antigos contadores de histórias nas comunidades africanas.

Podemos exemplificar a bem sucedida experiência do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas CPDOC/FGV criado nos anos 70, inspirado na proposta da Oral History Program da Columbia University de 1948. Arregimentados esforços de estudiosos e pesquisadores das ciências humanas e sociais de diversas partes do Brasil, especialmente do sudeste, puderam criar em 1994 a Associação Brasileira de História Oral - ABHO que realiza sazonalmente encontros regionais e nacionais a cada dois anos. Atualmente, constitui-se em um fórum aglutinador de debates e experiências em história oral realizadas em academias, instituições privadas e comunitárias em todo país.

Concomitantemente a criação da ABHO cresceu exponencialmente o número de programas, pesquisas e publicações que se utilizam da metodologia da história oral, bem como o considerável aumento de participantes nos eventos realizados pelas instituições. São provas cabais da credibilidade que esta metodologia tem auferido junto a profissionais de diversas áreas ao longo dos anos. Destacamos ainda que, apesar do apreço que temos à história oral, assim como outros estudiosos, reconhecemos que a sua denominação é um tanto equivocada, visto que, em vez de relacionar às fontes, adjetiva a história;¹⁸ por outro lado, foi com os historiadores que ele constituiu uma rede de profissionais, que imbuídos do devir historiográfico, perfazem um todo cada vez mais elaborado de sua metodologia.

De acordo com a literatura estudada, podemos elencar algumas proposições sobre a história oral enquanto metodologia e sua subjetividade que “apesar de seu uso crescer a cada dia, ainda existem muitos preconceitos e árduas críticas contra esse método: o entrevistado pode ter uma falha de memória, pode criar uma trajetória artificial, se auto-celebrar, fantasiar e mentir”.¹⁹ Embora consagrada, os praticantes da história oral costumeiramente são convocados a ratificar seus aspectos metodológicos relacionados à memória. Quanto a esta relação, os historiadores, assinalaram uma constatação na confraria da ABHO, sublinhando que, “[...] mas isso faz da história oral uma fonte não fidedigna para o pesquisador?”²⁰ Deste modo, o “[...] o principal alvo dessas críticas era a memória não ser confiável como fonte histórica, porque era distorcida

18 FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [orgs.] Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed. 2006, p. xii.

19 VI ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, São Paulo, Anais eletrônicos. USP, 2002. ABHO: Disponível em: <http://www.abho.com.br/anais/anaisusp.html>. Acesso em: 19 de ago. 2006.

20 Idem.

pela deterioração física e pela nostalgia²¹ do entrevistado que possa fazê-lo idealizar o passado. Porém, essa ‘não confiabilidade da memória’ pode ser encarada como um recurso e não como um problema. Destarte a história oral e o estudo da memória tem demonstrado força teórica na superação destas e de outras críticas.

É de domínio do historiador oral a importância dos ‘apoios de memória’, como fotos, objetos e outras coisas que podem ajudar na reconstituição do passado e que os lapsos de memória são menos preocupantes que as omissões da história ‘oficial’.²² Outro aspecto bem marcante da oralidade é a sobrecarga de subjetividade que, em tese, deve ser considerada uma potencialidade, pois somos sujeitos e objetos no âmbito da pesquisa. Tal como Durval para quem “[...] se o sujeito produz o objeto, este também define o sujeito”²³ defendemos que na história oral somos sujeitos ao questionar, problematizar objetos, ao ouvir, registrar e ser observado, questionado e interpretado pelo outro. Deve-se, portanto, examiná-la praticando-a criticamente para acesso à história pelo avesso. Desta forma, Mercedes Vilanova aconselha que revisitemos com muitas audições

las fuentes orales debemos escucharlas en estéreo como la música, con registros diferentes para cada oído. Por un lado escuchamos lo que nos dicen y por otro oímos lo que no nos dicen porque no lo quieren compartir, porque no lo saben decir, o porque no lo sabemos preguntar.²⁴

Visto nestes termos, reverberamos a assertiva de uma das maiores autoridades no assunto, Paul Thompson aponta que as fontes orais não devem ser utilizadas como tapa-burracos ou mero complemento aos documentos escritos, lançando o questionamento,

Quão fidedigna é a evidência da história oral? [...] A pergunta propõe uma falsa escolha. Se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simples-

21 THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. “Os Debates sobre Memória e História: alguns aspectos internacionais” In.: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed. 2006, p. 66.

22 BARROS, 2004. Passim.

23 ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: a arte de inventar o passado. ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 32

24 VILANOVA, M. “La historia sin adjetivos com fuentes orales y la historia del presente”. In: História Oral, Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, junho de 1998, nº 1, p. 36.

mente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado.²⁵

Assim, na perspectiva de Paul Thompson a utilização das fontes orais enriquece sobremaneira a história, visto que tomam como objeto de estudo as narrativas orais dos sujeitos históricos que além de testemunharem a história, viveram-na. Existem, entretanto, pesquisadores que ainda acreditam que os documentos escritos são “mais confiáveis” do que as fontes orais. Vale ressaltar que, corriqueiramente, tais documentos não passam de transmissões de relatos orais escritos por homens, sendo, desse modo, susceptível às mesmas ‘falhas’. Seria pretensioso de nossa parte, pensarmos o documento como verdade e a história seu estatuto. Destarte, segundo o historiógrafo inglês Edward Carr, nenhum documento histórico é de “[...] nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava, o que ele pensava que havia acontecido queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o”.²⁶

Embora muitos estudiosos afirmem que as fontes orais são tendenciosas, colocando-nas em xeque, defendemos que toda fonte carrega em si uma carga de parcialidade. Mesmo os documentos tidos como oficiais pelos positivistas trazem consigo a intencionalidade de seus produtores. Logo, podemos presumir que os documentos escritos legam marcas dos que o produzem e têm os mesmos problemas que as fontes orais, podendo estas serem tão fidedignas quanto qualquer documento escrito. Ainda nestes termos, fazemos uso da reflexão do sociólogo austríaco Michael Pollak para quem a memória é

*é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é [...] não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral [...] A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve [...] ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta [...] apesar de terem uma forma sui generis.*²⁷

25 THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 138.

26 HUGHES, Warrington Marnie. 50 grandes pensadores da história. SP; Contexto, 2002.

27 POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, 1992, pp. 207-208.

De qualquer modo, todo documento é passível de críticas. Parafraseando obtusamente o historiador Durval Muniz, os textos escritos chegam até nós, como rins sem néfrons, corpos sem órgãos, falas sem sentimentos, dores sem gritos e voz sem emoções.²⁸ Logo, um documento nada mais é do que a ponta de um imenso iceberg, onde o mais importante está na parte submersa, por isso somos forçados a mergulhar por entre grutas e blocos de gelo flutuantes que se desprendem do iceberg para entendermos as origens e o contexto do fabrico de um documento. Vejamos a indagação de Bosi acerca dos marcos cronológicos, sobretudo as datas, sob as quais lança o seguinte questionamento:

Mas o que são datas? Datas são pontas de icebergs. O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença dessas pontas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas naturais, que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se espedace de encontro às massas submersas que não se vêem? [...] Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos dos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos dos personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações. A memória carece de nomes e de números. A memória carece de numes.²⁹

Adensamos a isso, o fato que muito do que temos de história construída por documentos escritos, não passa de histórias dos algozes, escamodeadora dos vencidos. O escrito, já fora oral e antes de sê-lo, era mental, processado pelos interesses eminentemente pessoais, traduz-se para o escrito só o que lhes convêm. Assim, “[...] o moleiro nos chega escrito pelo inquisidor”,³⁰ e a história da escravização pelos documentos produzidos pelos geralmente pelos escravocratas. Para Aróstegui entre outras possibilidades a história oral nos serve “[...] para a análise das ‘outras histórias’, daquelas histórias de que raras vezes se ocupa a historiografia acadêmica”.³¹ Eis a história, da qual despretenhosamente acreditamos fazer.

É sabido que, tal como a documentação escrita tem seus lapsos, falseamentos, polifonias e entrelinhas, a oralidade também possui imprecisões. Porém, Barros nos afirma que a história oral “[...] têm ocupado a maior parte

28 ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: a arte de inventar o passado. ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 232.

29 BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto [org.] Tempo e história. São Paulo: Cia das Letras. 1992, pp. 19-32.

30 ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: a arte de inventar o passado. ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 232.

31 ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica – teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006, p. 228.

da prática historiográfica até os dias de hoje [...]”³² Rompendo com a ditadura positivista do documento, qualquer texto pode ser considerado uma fonte para o historiador do século XXI, como afirma o historiador Barros, ao dizer que, “[...] o diário de uma jovem desconhecida, uma obra de alta literatura ou da literatura de cordel, as atas de reunião de clube, as notícias de jornal, as propagandas de uma revista, as letras de música, ou até mesmo uma simples receita de bolo [...]”³³

Não há mais limites de fontes para aos historiadores do século XXI, pois os diferentes documentos os levam diretamente ao contato com o problema a ser investigado. Atentemos à afirmação de Pierre Nora no tocante à história e memória. Nos termos desse autor “[...] a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...]”³⁴ e “[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...]”³⁵ Para tanto, preocupar-se com a preservação da memória é salutar em tempos que parece sucumbi-la, torna-se justificável o afã dos historiadores, em reconstruir, problematizar e preservar histórias e memórias de anônimos. Logo, a memória é platô da história.

Neste enlevo, o historiador medievalista francês Jacques Le Goff afirma que a função do historiador com a “[...] memória é para libertação [...], salvar o passado para servir ao presente e ao futuro [...]”³⁶ Portanto, o historiador de abordagem oral desempenha na sociedade um papel peculiar de “[...] impedir que a história seja somente história”,³⁷ comprovando sua indissociabilidade com a memória, ou seja, com o passado. Seguindo os rastros deixados por conspícuos historiadores, bem como os indícios insuflados por nossos colaboradores, podemos asseverar que se todo documento porta certa intencionalidade, não diferente, são as fontes orais que também devem ser soçadas. A esse respeito, Le Goff aponta que,

O documento não é inócuo. É antes de qualquer coisa o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente,

32 BARROS, 2004, p.133.

33 Idem, p. 134.

34 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Revista Projeto História – História e Cultura. PUC-SP, n 17. 1998, p. 09.

35 Idem.

36 LE GOFF, Jacques. Memória. In: História e memória. trad. Bernado Leitão [et. al.]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 47.

37 NORA, op. cit., p. 09.

da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado desmistificando o seu significado aparente. O documento é monumento.³⁸

A partir da proposição supracitada, podemos depreender que todo documento se constitui em monumento para servir à posteridade com status de ‘lugar de memória’ como muitas estátuas e bustos espalhados nas praças pelo Brasil afora. Estes signos da memória histórica chegam até nós, por vezes travestidos de um sentido que não o original, daí a intrínseca necessidade de destrinchá-los ou até como diz o autor ‘decompô-los e desmontá-los’, para compreendê-los no contexto em que foram forjados. Como reitera mais adiante Le Goff “[...] resulta dos esforços das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias”.³⁹ Imagens estas que não correspondem à realidade, mas de certo modo parte desta realidade pode ser compreendida e representada por estes documentos quando historicamente analisados.

Para fugir das armadilhas teórico-metodológicas a que todo documento nos impõe é preciso esquadrinhá-lo histórico e arqueologicamente como assevera a historiadora Jóina Borges como uma espécie de operação historiográfica de decifração para quem

todo documento histórico é, portanto, criado, urdido na trama teórico-metodológica do historiador. Dessa forma, a história também é arqueologia, pois qualquer documento em história é uma espécie de artefato: alguém o fabricou e deu-lhe significado, assim como alguém o resignificou, o leu.⁴⁰

Despretensiosamente a história oral confere aos indivíduos narrado-

38 LE GOFF, 2003, pp. 547-548.

39 Ibid., p.103.

40 BORGES, Jóina Freitas. Sob os areais, histórias de vida. In.: CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. SOLON. Daniel Vasconcelos. [Org.] Histórias em poliedros: cidade, cultura e memória. Teresina: EDUFPI, 2008, p. 93.

res de suas memórias o status quo de sujeitos históricos, assim sendo, para Paul Thompson, esta metodologia é capaz, entre outras coisas, de “poder devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”⁴¹ ser o protagonista de sua história, uma ‘história de baixo para cima’ tão comum a metodologia da história oral. Deste modo, ao optar por tal metodologia, sobretudo o historiador, assevera Thompson, requer atributos

[...] essenciais que o entrevistador bem sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistirá tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas.⁴²

Portamos alguns destes atributos presentes na fala do autor, de modo que as entrevistas foram pautadas na ‘arte de saber ouvir’ e na confiança construída desde os primeiros contatos nas pesquisas que realizei durante o mestrado e doutorado, facilitaram para que as entrevistas em tom espontâneo tornassem lócus privilegiado de nossa pesquisa. Nos registros de nosso diário de campo temos anotações que vão desde as interrupções, suspiros sôfregos e coléricos até risos e lágrimas. Pois, acreditamos que não se faz história oral sem projeto, procedimentos e trato com a subjetividade, deste modo munimo-nos da carta de cessão entregue no momento da entrevista e na pós-entrevista [transcrito] e roteiro não-diretivo consentido, informado com tópicos-guia. Durante a transcrição realizamos uma atenta audição e formatamos um quadro tematizado de relatos orais divididos em arquivos por tema, a exemplo, pasta sobre aliciamento, castigos, fugas, saudades da família e etc.

Durante a análise das entrevistas fez-se uma leitura vertical do con-

41 SHARPE, J. A História vista de baixo. In: BURKE, P. [Org.]. Escrita da História: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp. 1992. p. 22.

42 THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 254.

junto sistemático das entrevistas, buscando apreender o global de cada fala, seguida por uma leitura horizontal, alinhavando o côncavo-convexo dos testemunhos, de modo a formatar um quadro de categorias. E por fim, procedeu-se a análise das interpretações com fundamentação em autores por categoria, a revelia dos enquadramentos disciplinares advogados por alguns historiadores. Assim pudemos, apreender na prática, a acuidade com que devem ser tratadas as fontes orais e por isso valemo-nos do que afirmou Janaina Amado para quem

peças [...] não são papéis. Conservar com os vivos implica, por parte do historiador, uma parcela muito maior de responsabilidade compromisso, pois tudo aquilo que escrever ou disser, não apenas lançará luz sobre as pessoas e personagens históricos [como acontece como quando o diálogo é com os mortos], mas trará consequências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais [...]⁴³

Munimo-nos deste zelo para a realização das entrevistas, que como sabemos é um trabalho minucioso que vai dos primeiros contatos até a devolutiva da transição ao colaborador, que em nosso caso não hesitaram quanto à autorização do uso da entrevista, no entanto, o uso das imagens dos colaboradores não foi consensual. Neste sentido, reivindicam outras possibilidades de leitura de suas falas, afinal, não se trata de mortos, tampouco são seres inanimados. Apesar das tensões, todo esse processo construiu-se do modo mais ético possível. Comungamos com a historiadora Verena, para quem, historiar memórias “[...] não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça e entrevistar aqueles que cruzam o nosso caminho, dispostos a falar um pouco sobre suas vidas”.⁴⁴ Não se faz história oral por osmose. São elementos subjetivos de difícil trato científico, há que se ter um arcabouço teórico e metodológico para fazê-la. Lidar com a oralidade de pessoas que vivenciam e/ou vivenciaram, como sublinha Fenelon, é [...] trazer à tona outras histórias e outros olhares

43 AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, n.º 15, São Paulo, abr., 1997, p. 146.

44 ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p.29.

sobre o passado”,⁴⁵ geralmente traumáticas. Para isso é preciso dispor de vários relatos que permitam cruzá-los como afirma Gwyn Prins, “*testis unus, testis nullus*”,⁴⁶ não para validar ou desqualificar, mas para complementá-los e, assim melhor compreendê-los. Conferindo portanto, maior confiança metodológica aos nossos pares.

Ora, seguir o caminho da história oral neste caso, é bem mais que pertinente, contudo optamos em não corrigir ao pé da escuta, ou seja, *ipsis litteris* os termos durante o processo de transcrição, respeitando o universo vocabular e léxico dos narradores sem caricaturar ou mudar o sentido pela busca do equilíbrio, apesar de difícil, entre o oral e o escrito, do contrário seria uma forma sub-reptícia de fazer ciência, menoscabando atores, autores e leitores da pesquisa.

Entendemos que a história oral, além de explorar as relações entre história e memória, extrapola seus limites e tem assento na pesquisa de campo, sem a qual não se faz história oral. Neste sentido, em Portelli nos foi possível definir a história oral para além da metodologia, como arte do indivíduo a sua imprescindível relação com o trabalho de campo. O autor nos informa que a história oral

[...] é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a história oral é, por definição, impossível sem ele.⁴⁷

Nesses termos, para Aróstegui a “história oral foi aplicada comumente para a análise das outras histórias, daquelas histórias de que raras vezes

45 FENELON Déa [Org.]. Cidades. Pesquisa em História. Programa de Estudos de Pós Graduados da PUC/SP. São Paulo: Olho Da Água. 2000, p. 09.

46 [Uma só testemunha não é uma testemunha]. PRINS, Gwyn. História oral In.: BURKE, Peter [Org.]. A escrita da história: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992, p. 171.

47 PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história Oral. In: Projeto História - Ética e História Oral. São Paulo:1997, p.17.

se ocupa a historiografia acadêmica”.⁴⁸ Ao evocar as lembranças do passado, somos tomados por sentimentos em fervura que no dizer de Paul Thompson “a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos”.⁴⁹ Com lembranças perpassadas de fortes sentimentos como as narradas pelo Carvoeiro, jovem, casado, pai de três filhos, dono de uma saúde e vigor físico invejável. É interessante perceber que “o ato de lembrar é individual, entretanto, as lembranças estão relacionadas com o grupo social do qual fazemos parte ou ao qual julgamos pertencer”.⁵⁰ No bojo desse processo, conferimos, portanto, que para além de uma técnica, a história oral prova-nos ser um excelente instrumento metodológico e não uma disciplina, criticada pelo uso da expressão ‘história oral’, dada a sua estreita e direta relação com o panteão da história do tempo presente. E assim consolida-se a cada pesquisa que envolve a sua utilização em qualquer campo do saber, o status de cientificidade. Logo, a história do tempo presente, “perspectiva temporal por excelência da história oral, é legítima como objeto da pesquisa e da reflexão históricas”⁵¹ e também por esta razão vem ganhando um crescente número de adeptos e ampliando o seu arsenal metodológico, provando-nos ser um importante instrumento de pesquisa para os historiadores especialista no tempo presente.

Acerca da autoria nos estudos de história oral, José Carlos Bom Meihy em entrevista concedida à Revista Carta Capital, quando indagado, responde que se trata de

um trabalho feito em colaboração. Duas partes se completam na produção de resultados que geram um documento. O trabalho começa com o narrador estimulado a contar. O ouvinte, além de animar a conversa, deve ser o ‘tradutor’ da fala. Por sua vez, o texto só tem sentido se for autorizado para publicação e uso. Há, portanto, fases de controle: quem fala, quem transcreve, a autorização, que pode ser total ou parcial, mas é sempre negociada, e a publicação. Juridicamente, o responsável pelo projeto é o autor, pois se responsabiliza e se beneficia com o produto final.⁵²

Seguindo os passos deste autor, pudemos compreender que a autoria

48 ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica – teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006, p. 228.

49 THOMPSON, P.1992, p. 205.

50 NASCIMENTO, Francisco Alcides. Fios da Memória: histórias do rádio. In.: CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. NASCIMENTO. Francisco Alcides. PINHEIRO, Áurea da Paz. [Org.] Histórias: cultura, sociedade, cidades. Recife: Bagaço, 2005, p. 05.

51 FERREIRA; AMADO, [orgs.] 2006, p. xv.

52 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. A Vez da história oral. Revista Carta Capital. São Paulo: Editora Confiança Ltda, ano 17, n. 664, set. 2011, pp. 72-73.

em história oral pertence ao pesquisador que, subscrevendo-a, responde público e juridicamente suas ressonâncias, o que em hipótese alguma desmerece o protagonista da narrativa, o narrador, sem o qual não se faz história oral. A propósito disso, podemos medrar que por outro lado, a história não pertence a quem a fabrica, ou seja, ao historiador, mas à sociedade. Ainda na mesma entrevista o autor destaca que a história oral conquistou definitivamente o seu lugar não só na academia, como em outros espaços não-formais enquanto metodologia interdisciplinar e não como campo do conhecimento. Do contrário teríamos uma antropologia oral ou até mesmo uma sociologia oral, o que não convém.

Ainda sobre a história oral, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy afirma ser uma “prática de apreensão de narrativas [...]”⁵³ que objetiva “[...] promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”.⁵⁴ A história oral está para o tempo presente assim como o marxismo está para os excluídos, dando voz aos silenciados e evidenciando os esquecidos da história. Para Etienne François, a história oral privilegia o “[...] cotidiano e a vida privada [...]”⁵⁵ valoriza a historicidade local e regional da “[...] história vista de baixo [...]”⁵⁶ ou seja, das “[...] visões subjetivas e os percursos individuais [...] numa perspectiva decididamente micro-histórica”.⁵⁷ Deste modo, os autores supracitados nos ajudaram a compreender o *modus operandi* da história oral.

O historiador Prins nos alerta que o diálogo os diferentes tipos de fontes constitui um desafio ao historiador, para não estabelecer uma relação de força entre elas, mas como complementaridades. Assim para o autor, a

questão é que o relacionamento entre as fontes escritas e orais não é aquele da prima-dona e de sua substituta na ópera: quando a estrela não pode cantar, aparece a substituta: quando a escrita falha, a tradição sobe ao palco. Isso está errado. As fontes orais corrigem as outras perspectivas, assim como as outras perspectivas as corrigem.⁵⁸

53 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 17.

54 MEIHY, Ibid., 2005, p. 17.

55 Ibid., p. 04.

56 Idem.

57 Idem.

58 PRINS, Gwyn. História Oral. In.: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p.166.

Deste modo, ameadas as fontes orais as escritas nos apontou uma ligeira aproximação aos estudos antropológicos, motivado, sobretudo, pela temática aqui em questão. Assim sendo, a história oral e a história social perfaçam um belo casamento, celebrando o *feeling* existente entre elas, nos permitiu perceber como os testemunhos orais tornam-se histórias individuais que retratam na verdade uma história muito maior, a história entretecida por milhares de brasileiros escravizados pela Amazônia afora.

À guisa da exemplificação, buscamos a acuidade intelectual de Alessandro Portelli no livro *Biografia di una città*,⁵⁹ ao narrar a história de Terni, realiza um estudo micro-histórico das entrevistas realizadas e destaca, sobretudo, as subjetividades como elemento precioso das fontes orais que lhe dão um caráter humanizado e carregado de emoções, desejos e sonhos. Embora a obra tenha como recorte temporal 150 anos, e narra a história de uma cidade com cem mil habitantes, a metodologia é ancorada em uma abordagem micro-histórica das fontes orais, pois a história oral não se confaz no recorte temporal ou espacial, tampouco no número de entrevistados, mas, nas abordagens dada a estes e, sobretudo, na escolha e tratamento das fontes. Por isso, este estudo foi construído e perspectivamente ancorado nas bases da história oral. Desde modo, a temática nos levou às fontes e esta nos impôs a abordagem e metodologia a serem aplicadas, apesar da aparente dissonância, são perfeitamente sinérgicas. Em suma, para que um estudo seja de história oral, dependerá não só das fontes, mas do olhar que o historiador lança junto às fontes que intenta dialogar, uma espécie de microscópio da história capaz de produzir um *zoom* que evidencie indícios aparentemente invisíveis aos demais historiadores através da oralidade, como este que propomos.

Entendemos que as trajetórias individuais privilegiam combates singulares que servem, entre outras coisas, para endossar situações coletivas, ou seja, o estudo do macro pelo micro. Assim como fez Ginzburg ao analisar detidamente a trajetória do moleiro friulano Menocchio um ilustre desconhecido, imortalizado pelas mãos do historiador, expoente da micro-história enquanto prática historiográfica, a obra *O Queijo e os Vermes*,⁶⁰ representa o nascimento italiano desta corrente.

Dialogando com outras abordagens de pesquisa, a história oral “[...] mesmo tendo nascido exilada”⁶¹ ampliou seu campo de ação com vista à dinâmica do tempo presente, ganhando novos adeptos e possibilitando que as vozes de outros atores sociais multipliquem-se, assim como as técnicas específicas e procedimentos metodológicos ímpares dessa metodologia. De fato, é crescente o número de pesquisas e publicações em história oral no Brasil, o que eviden-

59 PORTELLI, Alessandro. *Biografia di una città*. Torino: Giulio Einaudi Editores, 1985.

60 GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

61 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

cia sua forte presença nas pesquisas acadêmicas no país, afirma que a história do tempo presente “[...] perspectiva temporal por excelência da história oral, é legítima como objeto de pesquisa e da reflexão histórica”,⁶² cabendo ao historiador que lida com a oralidade “[...] buscar contribuições de outros campos do saber como a filosofia de Henry Bérghson sobre a memória e a teoria sociológica de Maurice Halbwachs e Pierre Bourdieu ou mesmo da teoria psicanalítica de Freud”.⁶³ Já para Roger Chartier “o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto [...]”⁶⁴ dividindo com os que fazem a história e analisando as fontes no calor dos fatos, uma história em processo, assim a história oral é por *excellence* metodologia da história do tempo presente.

Assim, nos termos de Chartier ao tratar sobre a história do tempo presente, preconiza que o profissional da história ao eleger este recorte temporal tende a potencializar sua pesquisa, uma vez que, “compartilhando com aqueles cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais”,⁶⁵ o pesquisador passa ser o único “que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e dos homens e mulheres cuja história ele escreve”.⁶⁶ Eis mais um desafio do fazer historiográfico, uma quase tarefa hercúlea e mestra do historiador a de assim como Walter Benjamin “escovar a história a contrapelo”⁶⁷ e à revelia dos escamoteadores, que do sótão tripudiam em cima dos que jazem ainda no porão da história.

Remetemos-nos, ao filme *Narradores de Javé*, obra de ficção, que trata a realidade brasileira sob a ótica das narrativas populares que entremeiam a cultura popular nacional, em especial a nordestina. Cabia à história, neste caso, retratar os dramas dos javeenses, moradores da dita comunidade, que, temendo perderem seu lugar, intentavam contar suas memórias para na tentativa de fazer da comunidade um lugar de valor histórico, podendo assim salvá-la da destruição. O protagonista do filme é a própria localidade, em sua busca por reconstruir-se em forma de narrativa. Mas o principal intermediador de seu diálogo com o mundo é o personagem

62 FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. [orgs.] Usos & abusos da história oral. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

63 CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [coords.]. Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, pp. 215-219.

64 Idem, pp. 215-219.

65 Idem, p. 216.

66 Idem, pp. 215-219.

67 BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.225.

Antônio Biá, ao qual a população dá a incumbência de contar a história de Javé. Sem acesso a documentos oficiais, que referendassem a cientificidade, aqui entendida sob o paradigma rankeano, de tal história, Biá se vê obrigado a reconstruir ainda que ‘a machadadas’ a trajetória do local através da oralidade, captando as vozes dos mais antigos e, dessa maneira, entrevedo em seus relatos as lacunas deixadas pela ausência de um passado registrado em cartório.

As dificuldades de Biá em construir a narrativa historiográfica de Javé a partir da oralidade, podem representar, com certa fidedignidade, o ofício do historiador que, partindo da metodologia da história oral, empreende uma busca por captar as subjetividades de um povo, e o olhar particular dos que vivenciaram determinada época, o que indubitavelmente sugere enquadramentos. Os personagens Indalécio, Deodora, Maria Dina e Indalêo travam uma disputa pela memória, reclamando pra si os feitos históricos de Javé. Desta forma, a memória e a história são marcadamente frutos de tensões e embates entre o eu e o nós, o individual e o coletivo. Destarte, comungamos com Alessandro Portelli quanto ao entendimento de que na relação historiador e narrador também há disputas e tensões entre o presente vivo e o passado lembrado, o primeiro deseja historicizar às memórias, já o segundo, forjá-las a sua própria lógica. Para esse autor,

Enquanto os historiadores estão interessados em reconstruir o passado, os narradores estão interessados em projetar uma imagem. Portanto, enquanto os historiadores muitas vezes se esforçam por ter uma sequência linear, cronológica, os narradores podem estar mais interessados em buscar e reunir conjuntos de sentidos, de relacionamentos e de temas, no transcorrer de sua vida.⁶⁸

Apoiamo-nos nessa assertiva de Portelli, para entender os por vezes conflitantes interesses que guiam os narradores e o historiador. Um deseja projetar-se ao futuro, deixar sua verdade, o outro reconstruir o passado. Desta forma, identificamos a relação entre a história escrita e a memória narrada, que faz da história uma narrativa, *operação intelectual*, grafadora dos fatos, e da memória um constructo do presente eternamente revitalizado. De modo que, o autor deste estudo histórico por diversas vezes foi alertado quanto às intencionalidades de nossos colaboradores na reconstrução de suas memórias por outrem. Em nosso socorro, Pierre Nora, com todo seu *know-how*, nos alerta acerca das relações entre história e memória observando que

68 PORTELLI, Alessandro. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa et al. Muitas Memórias, Outras Histórias. São Paulo: Olho Dágua, 2004, p. 300.

a história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizaste, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.⁶⁹

Diante do apresentado por Nora, a memória é atual, já a história é passado. De suas insólitas relações nascem semelhanças e oposições. Assim, sabe-se que toda memória individual corresponde a uma parte da coletiva, Halbwachs considera a memória individual como coletiva tangenciada pela sua temporalidade, espacialidade e interação, “[...], pois cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.⁷⁰ Para Pollak, corroborando as afirmações de Halbwachs, a memória “[...] é também um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletiva”.⁷¹ Noutros termos, a memória é também identidade social entretecida por uma teia imbricada de outras identidades. Quanto as nossas lembranças coletivas, Maurice Halbwachs,

[...] permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só

69 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História – História & Cultura. nº 10. Revista da Pós-Graduação em História da PUC-SP. São Paulo, Brasil, 1993, p.09.

70 HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. trad. Beatriz Sidou. São Paulo: 2006.

71 POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, pp. 200-215, 1992.

nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.⁷²

Nos termos do mesmo autor, o *hour concours* estudioso da memória coletiva para quem toda memória tem como base estruturante a identidade de grupo, por isso quando lembramos a nossa infância, nos vem à mente lembranças relacionadas em geral à família ou quando nos fazemos recordar das nossas experiências profissionais, estas chegam até nós estabelecendo relações com o meio profissional do qual fizemos parte. Deste modo, o autor mostra que somos unos e múltiplos e ‘nunca estamos sós’. Afinal, nossas lembranças individuais são construídas coletivamente e, portanto, atravessadas pelo social. No que concerne a essa discussão, é sabido, sofremos a todo o momento, o processo de enquadramento da memória, a cada evocação da memória que realizamos.

Ainda nesse trajeto e com efeito, o autor acrescenta que “[...] a lembrança aparece pelo efeito de várias séries de pensamentos coletivos emaranhados, e [...] não podemos atribuí-la exclusivamente a nenhuma dentre elas”.⁷³ Ratificando que a memória individual e a coletiva são quase indissociáveis, o autor ainda indiretamente relaciona a história ao passado constructo no presente ao sentenciar que “não é na história apreendida, é na história vivida que se apóia nossa memória”.⁷⁴ e com um elã quase poético afirma do ‘seu lugar de fala sociológica’ que a “história, com efeito, assemelha-se a um cemitério onde o espaço é medido e onde é preciso, a cada instante, achar lugar para novas sepulturas”.⁷⁵ Nesses termos, torna-se possível perceber que nossos narradores ao lembrar do passado, têm sobre suas lembranças o peso do tempo, de modo que, a cada lembrança, o narrador comete, intencionalmente ou não, lapsos e/ou acrescenta elementos a sua narrativa. E assim, a memória é compreendida nesta investigação como “algo que interage constantemente com as experiências adquiridas no cotidiano”⁷⁶ de seus narradores.

Nesse contexto, o historiador oralista da memória remete-se a fragmentos de lembranças individuais de modo a inter-oralizar [confrontar] os testemunhos, tendo vistas a coletivizar o individualizado, estabelecendo uma relação com o tempo presente, uma vez que, lembrar não é viver duas vezes, mas rever [revisitar com olhos do presente] o passado para compreendê-lo. De

72 HALBWACHS, 2006, p.26.

73 HALBWACHS, 2006, p.26.

74 HALBWACHS, 2006, p.60.

75 HALBWACHS, 2006, p.55.

76 SILVA, 2009, p. 123.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítido que nos pareça de um fato antigo, ele não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor.⁷⁷

É com maestria que Bosi em sua escrita, define lembranças como elaboração e reconstrução contínua das experiências do passado com a imagética do presente, pois nunca somos os mesmos. Nestes termos, fazemos uso das reflexões de Janaina Amado, quando esta categoricamente nos alerta quanto às diferenças entre o vivido e o lembrado,

parece-me necessário, antes de tudo, distinguir entre o vivido e o recordado, entre experiência e memória, entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou. Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo assim ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade. O vivido remete à ação, à concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória, esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência.⁷⁸

Neste sentido, existe claramente uma tênue diferença entre o vivido e o lembrado, de modo a permitir diferentes versões de um mesmo fato. Afinal, enquanto sujeitos de suas próprias histórias acabam por advogar suas verdades particulares como coletivas. Como se sabe, “a memória humana é um instrumento maravilhoso, mas falaz [...] uma verdade gasta, [...] recordações que jazem em nós não estão inscritas na pedra”.⁷⁹ Pois até mesmo as pedras são afetadas com a ação do tempo. Entendemos, portanto, a memória não como um processo estático, mas um fenômeno dinâmico, sempre a se resignificar.

Avançando no debate, compreendemos a memória como expressão

77 BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p. 57. grifo nossos.

78 AMADO, 1995, p.131.

79 LEVI, Primo. Os afogados e os sobreviventes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 09.

primeira do passado, construída seletivamente através do psíquico-intelectual de cada indivíduo e inserida num contexto familiar e social de uma memória que parece estar ameaçada. Deste modo, entendemos assim como Nora que

[...] não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos.⁸⁰

Visto nesses termos, os *lugares de memória* são materiais e imateriais, capazes de incrustar na memória de um grupo social o sentimento de pertencimento de cada indivíduo, forjando constantemente suas identidades como forma de reconhecimento e identificação ainda que de forma fragmentada, se faz como caminho para a preservação da memória. Para nossos narradores, estão entre os lugares de memória, estão não só a carvoaria e o local do aliciamento, mas também as marcas no corpo, e para além do universo material, as marcas incrustadas na alma como as humilhações sofridas e dor de ficar longe dos seus. Desta forma, entendemos, pois, lugares de memória em sentido lato, desde o concreto ao simbólico que podem coexistir simultaneamente,

mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silên-

80 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História – História & Cultura. nº 10. Revista da Pós-Graduação em História da PUC-SP. São Paulo. Brasil, 1993, p.13.

cio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número, uma maioria que deles não participou.⁸¹

Constatamos, pois, ainda que os lugares de memória, não se constituem somente enquanto experiência vivida, mas cristalizadas no seio do grupo do qual se faz parte. Por isso, os lugares de memória servem para determinar, inclusive a que grupo pertencemos, ou seja, quem somos, acionando imagens e sentimentos de experiências coletivas, conferindo o sentimento de pertença e identidade que lhe confaz, fixando ainda ilusoriamente o tempo ajudando-nos a minimizar o esquecimento. Conforme analisado alhures, os lugares de memória existem entre o concreto e o abstrato, entre o real e o simbólico e estão presentes nos mais diferentes monumentos tais como

museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processo verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos.⁸²

A despeito disto, pode tratar-se de um lugar ou de um documento, de um museu ou de um rito, de uma festa ou até mesmo de um discurso. Porém, nem tudo pode ser considerado lugar de memória, para isso, é preciso romper para além de um lugar de história como marco memorialístico carregado de identidades e possuidor de *vontade de memória*, que transmitem e perpetuam sentimentos e ressentimentos, quando sem estes lugares de memórias, já não existiriam mais. Afinal, como sabemos, assim como as identidades, as memórias também são fluidas e cambiantes.

81 NORA, 1993, pp.21-22.

82 NORA, 1993, p.13.

Valemo-nos da consideração de Seixas enfatizando Pierre Nora quando afirma que “a memória encontra-se, assim, prisioneira da história [...]” transformou-se em objeto e trama da história, em memória historicizada “[...] toda memória, hoje em dia, é uma memória exilada, que busca refúgio na história [...]”⁸³ Deste modo, para entender melhor a questão dos lugares de memória retomamos a questão das diferenças entre memória e história, sob o ponto de vista de Nora que considera que “[...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”.⁸⁴ Constatamos, pois, esta como uma das mais brilhantes elucidações acerca das diferenciações entre história e memória.

Deste modo, vociferamos que a memória constrói vida e a história, os ‘lugares de memória’. Logo, a história é uma Medusa⁸⁵ que com seu olhar petrifica a memória nos despojos do passado, construindo lugares de memória. A memória, como bem disse o autor, é vida ressignificada a cada ato do lembrar e do esquecer, ela retroalimenta a história que é a erudição do passado grafado na agenda dos historiadores deste século. Deste modo, o conceito de lugar de memória perpassa um todo atravessado pelas diferenças entre história e memória e ao mesmo tempo ‘coabitados’.⁸⁶ Representa um passado que já se foi, mas reside em monumentos visíveis e invisíveis capazes de transcender as transformações do mundo moderno.

Faz-se mister destacarmos, que um estudo que se pretende, micro-histórico, parte de um recorte do passado que privilegia o tempo e o espaço em escala microscópica, o que permiti entre outras coisas compreender o macro. E assim, perscrutar com ousadia os indícios e sinais deixados pelos sujeitos históricos reverberados nos relatos orais, comprovadamente podemos perceber quão grande aventura é o labor historiográfico. O historiador neste caso é mais que um detetive assentado nos fios e rastros numa saga detetivesca como a de Ginzburg, para quem “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la”.⁸⁷ São estas as zonas com as quais investigamos uma pesquisa desenvolvida sob o *paradigma indiciário*, captadora de pistas que para os olhos mais desatentos passariam inapercebidamente por acreditar que tratar-se-iam apenas de dados pouco relevantes, não consideran-

83 ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Maria Stella. NAXARA, Márcia. [Org.]. Memória e [res]sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2004, p. 45.

84 NORA, 1993, p.9.

85 BORGES, Jóina Freitas. Sob os areais, histórias de vida. In.: CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. SOLON. Daniel Vasconcelos. [Org.] Histórias em poliedros: cidade, cultura e memória. Teresina: EDUFPI, 2008, p. 87.

86 RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas; Unicamp, 2007, p. 408.

87 GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____, Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad.: Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009, p. 177.

do a complexa trama tecida pela investigação posto que, a trajetória de alguns, pode trazer a tona o estrato social de uma época.

Nos termos da história oral, o pesquisador que opta por poucos narradores pode apoiar-se em Sônia Maria de Freitas para quem devemos deter atenção “[...] com a qualidade e não com a quantidade de entrevistas a serem realizadas”.⁸⁸ Há que ressaltarmos que não se trata de um estudo micro-histórico, por razões óbvias, muito embora tenhamos buscado uma redução da escala de análise, o que possibilitou uma descrição da realidade de modo a esmiuçarmos os relatos orais auferindo relevo em nossa análise.

Ainda sobre a história oral, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy afirma ser uma “prática de apreensão de narrativas [...]”⁸⁹ que objetiva “[...] promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”.⁹⁰ A história oral está para o tempo presente assim como o marxismo está para os excluídos, dando voz aos silenciados e evidenciando os esquecidos da história. Para Etienne François, a história oral privilegia o “[...] cotidiano e a vida privada [...]”⁹¹ valoriza a historicidade local e regional da “[...] história vista de baixo [...]”⁹² ou seja, das “[...] visões subjetivas e os percursos individuais [...] numa perspectiva decididamente micro-histórica”.⁹³ Deste modo, os autores supracitados nos ajudaram a compreender o *modus operandi* da história oral.

À guisa da exemplificação, buscamos a acuidade intelectual de Alessandro Portelli no livro *Biografia di una città*,⁹⁴ ao narrar a história de Terni, realiza um estudo micro-histórico das entrevistas realizadas e destaca, sobretudo, as subjetividades como elemento precioso das fontes orais que lhe dão um caráter humanizado e carregado de emoções, desejos e sonhos. Embora a obra tenha como recorte temporal 150 anos, e narra a história de uma cidade com cem mil habitantes, a metodologia é ancorada em uma abordagem micro-histórica das fontes orais, pois a história oral não se confaz no recorte temporal ou espacial, tampouco no número de entrevistados, mas, nas abordagens dada a estes e, sobretudo, na escolha e tratamento das fontes. Por isso, este estudo foi construído e perspectivamente ancorado nas bases da história oral. Desde modo, a temática nos levou às fontes e esta nos impôs a abordagem

88 FREITAS, Sônia Maria. **História oral**: possibilidades e procedimentos. Humanitas, São Paulo; 2006, p. 86.

89 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 17.

90 MEIHY, *Ibid.*, 2005, p. 17.

91 *Ibid.*, p. 04.

92 *Idem.*

93 *Idem.*

94 PORTELLI, Alessandro. *Biografia di una città*. Torino: Giulio Einaudi Editores, 1985.

e metodologia a serem aplicadas, apesar da aparente dissonância, são perfeitamente sinérgicas. Em suma, para que um estudo seja de história oral, dependerá não só das fontes, mas do olhar que o historiador lança junto às fontes que intenta dialogar, uma espécie de microscópio da história capaz de produzir um *zoom* que evidencie indícios aparentemente invisíveis aos demais historiadores através da oralidade, como este que propomos.

Entendemos que as trajetórias individuais privilegiam combates singulares que servem, entre outras coisas, para endossar situações coletivas, ou seja, o estudo do macro pelo micro. Assim como fez Ginzburg ao analisar detidamente a trajetória do moleiro friulano Menocchio um ilustre desconhecido, imortalizado pelas mãos do historiador, expoente da micro-história enquanto prática historiográfica, a obra *O Queijo e os Vermes*,⁹⁵ representa o nascimento italiano desta corrente.

Parafraseando Ginzburg, reduzir a escala de observação também é transformar numa dissertação aquilo que poderia ter sido uma simples nota de rodapé de um texto monográfico,⁹⁶ é do episódico e conjectural que os *historiadores oralistas* fazem a história distanciando-se dos perigos de uma história generalizante ou simplista. Assim, a história oral rompe com a ideia de que a redução da escala de observação só é possível, quando fazemos biografias ou estudamos pequenos vilarejos ou comunidades. Isso já foi superado, tais análises hoje podem ser consideradas precipitadas, visto que a história oral se constrói a partir do recorte temático de um evento circunscrito historicamente, como o caso em estudo e da escolha e abordagem das fontes e não da espacialidade em estudo ou menos da entrevista de dois ou três sujeitos históricos, e sim de um conjunto concatenado de ações metodologicamente articuladas que propõe um *zoom* nas fontes orais, como em uma fotografia,⁹⁷ buscando os detalhes que só com uma lupa de detetives podemos enxergar e, por conseguinte, devassá-las esmeradamente.

4 POR UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Advogarmos que, remonta aos tempos de Heródoto e Tucídides, “[...] às origens da história enquanto empreendimento intelectual. As Histórias de

95 GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

96 “[...] transformar num livro aquilo que poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia sobre a Reforma protestante no Friul”. GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro falso e fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 264.

97 LEVI, Giovanni. *Sobre a micro-história*. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, pp. 133-161.

*Heródoto ou a Guerra do Peloponeso de Tucídides são, em parte, histórias do tempo presente [...]'*⁹⁸ que faziam uso das narrativas orais ameadadas em suas pesquisas, registrando os testemunhos para etenizá-los. Com efeito, a historiadora Marieta de Moraes Ferreira ratifica que,

*É preciso lembrar que a história dos fatos recentes nem sempre foi vista como problemática. Na Antiguidade clássica, muito ao contrário, a história recente era o foco central da preocupação dos historiadores. Para Heródoto e Tucídides, a história era um repositório de exemplos que deveriam ser preservados, e o trabalho do historiador era expor os fatos recentes atestados por testemunhos diretos. Não havia, portanto nenhuma interdição ao estudo dos fatos recentes, e as testemunhas oculares eram fontes privilegiadas para a pesquisa.*⁹⁹

Cabe considerarmos que a própria tradição historiográfica ao reiterar que toda história é hodierna, já demonstra o crescente interesse da sociedade por uma história atenta às indagações do presente. Assim sendo, “toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimos”,¹⁰⁰ assinalou Le Goff, assim o faz, com as perguntas, conceitos, teorias e metodologias de seu tempo, mesmo quando este, analisa fatos da antiguidade ou do medievo. Assim como afirmou Henry Rousso, para quem a história contemporânea tem como marco inicial a Revolução Francesa de 1789,

[...] a história do tempo presente é a que se refere ao passado próximo, aquele no qual existem ainda atores vivos. Antes de explicar o que é esta última, é preciso lembrar que a noção de ‘contemporaneidade’ é tão antiga e tão problemática quanto a própria disciplina da história [...] De outro lado, só há história contemporânea, segundo a célebre afirmação de Benedetto Croce. Um historiador, como qualquer outro indivíduo, fala sempre sobre o passado no presente. Ele constitui os discursos e os atos do passado com linguagem, conceitos e preocu-

98 ROUSSO, Henry. *La hantisse du passé*. Paris: Éditions Textuel, 1989, p. 57.

99 FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, pp.111-124, maio/jun., 2000. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>> Acesso em: 06 de jan. 2012.

100 LE GOFF, Jacques. *Memória*. In: *História e memória*. trad. Bernardo Leitão [et. al.]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 51.

pações que são as do seu tempo, ele se dirige a seus contemporâneos. [...] Seu trabalho se inscreve assim em uma dialética, uma tensão entre as palavras do passado e as do presente.¹⁰¹

As assertivas supracitadas são necessárias, mas não o bastante para compreendermos a emergência dos estudos em história do tempo presente. Soma-se a isto, o fato de que a contemporaneidade na produção historiográfica advém, mormente da relação do historiador na academia, com seus pares; e na sociedade, com seus leitores. Destarte, a concepção de passado na história do tempo presente é compreendida como uma construção intelectual ligeiramente próxima, por vezes problemática, os sujeitos históricos ainda vivos, reivindicam outras versões. Estudar um passado que ‘não está morto’, trabalhando memórias às vezes traumáticas, ainda muito carregadas de emoções dos que as nararam foi o nosso desafio dissertativo. Desta forma, cedemos a palavra a Rousso para quem

a definição de história do tempo presente é a de ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda está vivo na palavra e na experiências dos indivíduos, portanto, ligado a uma memória ativa e singularmente atuante [...]. Esta história é um diálogo entre vivos e mortos, como toda narrativa histórica, mas ela repousa igualmente em um diálogo entre vivos, entre contemporâneos, sobre um passado que ainda não passou inteiramente, mas que já deixou de ser atual.¹⁰²

Nos termos deste autor, é, portanto, um diálogo entre vivos, dos que narram com quem escreve a narrativa histórica. Associada à enxurrada de novas tecnologias da informação e comunicação forjam um vasto acervo com relevo e teor documental. E estes necessitam de novas metodologias que deem conta de devassá-las. Nesse contexto, as narrativas orais e os repositórios digitais de entrevistas como o CPDOC/FGV e o Museu da Pessoa, importantes depositórios de fontes de caráter interdisciplinar por excelência, em tempo quase real, na tentativa de explicar um passado cada vez mais contíguo, demarcando o crescente diálogo com o mundo globalizado que minimizou as distâncias e maximizou as diferenças, alterando definitivamente as percepções de tempo e espaço, compreendidos mais do que nunca como efêmero e mutável respectivamente. As inquietações do presente catapultam o devir do historiador, enquanto destrinchador do passado, para quem o passado não está morto, ao contrário, ele está vivo e se impõe no presente para que seja desvelado, assim o passado

101 ROUSSO, Henry. **La hantisse du passé**. Paris: Éditions Textuel, 1989, p. 50.

102 *Ibid.*, p. 63, grifo nosso.

serve ao presente que como afirma Lucien Febvre para quem “[...] organizar o passado em função do presente: é o que se poderia definir de função social da história”.¹⁰³

A esse respeito, comungamos com este historiador que a função social da história é servir ao presente. Assim, a história do tempo presente nos parece ser uma abordagem historiográfica profícua, que empreende estudos para o entendimento da realidade atual, a partir, da compreensão do passado recente, explicando-o e não o resgatando. Entendemos que o passado é uma invenção do presente e, portanto não pode ser resgatado como se fora algo perdido, tampouco a memória deste seja congelada, estanque como antes se acreditava. Interpretá-lo e não reconstruí-lo, descrevendo interpretativamente os fatos, como o que fazemos aqui por meio majoritariamente das fontes orais, compreendidas como indiciárias e não fiduciárias, dando-nos pistas mediadas entre teoria e empiria para fazê-las fontes documentais. Afinal, “toda história é uma história contemporânea” afirmou Benedetto Croce por ser revisitada por historiadores e para leitores do nosso tempo. Justifica-se a importância de se estudar a história à medida que, desvelamos quem fomos, somos e seremos no espaço e no tempo de maneira crítica rompendo com a visão maniqueísta e evitando cometer anacronismos.

Destarte, “a história do tempo presente tem de lidar com testemunhas vivas, presentes no momento do desenrolar dos fatos, que podem vigiar ou contestar o pesquisador”,¹⁰⁴ em primeiro momento nos parece problemático, porém não o é. Afinal, a história é palco de tensões e disputas, do contrário não seria história, seria um ponto fora da curva historiográfica.

Para Roger Chartier “os historiadores sempre foram os piores profetas, mas têm um papel na compreensão das heranças acumuladas que nos fazem ser como somos hoje”,¹⁰⁵ e acrescenta que ela, a história, “pode nos ajudar com a compreensão crítica das inovações do presente, as quais sempre nos seduzem e nos inquietam”.¹⁰⁶ Nesse sentido, a história do tempo presente se justifica e nos faz lembrar a célebre assertiva de Eduardo Galeano para quem “a história é um profeta com o olhar voltado para trás, pelo que foi e contra o que foi e anun-

103 LE GOFF, 2003, p. 26.

104 FERREIRA; AMADO, 2006, p. xiii.

105 CHARTIER, Roger. *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, Espana: Gedisa, 2007, pp. 16-17.

106 *Ibid.*, pp. 16-17.

cia o que será”.¹⁰⁷ Logo, existe uma tensão entre o passado e o presente, assim, é com os olhos do presente que se fita no passado para explicá-lo. Destarte, “a história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”,¹⁰⁸ com “uma história em nossos calcanhares”¹⁰⁹ como bem assinalaram, Walter Benjamin e Marc Augé, respectivamente.

Retomando a discussão acerca da história do tempo presente, podemos destacar que nos idos do século XIX, a história perdia a autonomia dado à forte influência do positivismo, sob o pretexto de se forjar um estatuto, ou seja, em um conjunto de pressupostos pautados na objetividade científica por uma história acadêmica, que muitos insistem advogar da necessidade do distanciamento temporal para qualificar um estudo como sendo historiográfico. No contraponto está a história linear, factual, anedótica e a narrativa política dos grandes personagens, que passou a ser dominante a guisa dos historiadores vanguardistas da época, Victor Langlois e Charles Seignobos autores da umbrática obra *L'introduction aux études historiques* de 1897, valorava as análises quantitativas, os feitos de ‘grandes homens’, a compilação cronológica dos fatos e, sobretudo, os documentos escritos. Lucien Febvre, descreveu a obra como sendo “a bíblia do método positivista”¹¹⁰ com certo rigor metodológico, se utiliza da descrição esmiuçada de dados e fatos geralmente de cunho político, contidos em documentos escritos, tidos como ‘oficiais’, e assim demarcando os territórios de um história francesa que serviu de arquétipo para o mundo.

Nasceu, portanto, uma corrente historiográfica delineada pelo distanciamento do passado com o presente e pela legitimação da cientificidade histórica a partir do documento escrito, tomado como prova irrefutável da realidade passada. Ainda Lucien Febvre, nos alerta que este modo de fazer história “sob o rigor da máscara científica”¹¹¹ já fora ultrapassado, pois a objetividade e a pretensa neutralidade do conhecimento histórico, bem como, o distanciamento temporal não são garantias de uma história mais científica, pois o fazer historiográfico é bem mais complexo do que supõe a nossa vã empiria. Visto nestes termos, a valoração do passado distante não deve significar a desqualificação

107 GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.19.

108 BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 229.

109 AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papi-rus, Campinas: 2010, p.29.

110 BURGUIÈRE, André. *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago. 1993, p. 712.

111 *Ibid.*, p. 712.

do presente, afinal o passado se constitui a luz do presente.

Deste modo, estudar o presente não nos parece ser um interdito, assim devemos avaliar com acuidade a máxima proferida por Bloch, em meados do século XX, para quem “a história é o estudo do homem no tempo”¹¹² seja ele passado ou presente, bem como, suas relações. Assim, fazemo-nos rememorar o sequioso historiador Paul Thompson na obra ‘A voz do passado’ a *posteriori*, pluralizada e mais adequadamente empregada por Phillipe Joutard no título da obra ‘Essas vozes que nos chegam do passado’. Com estes autores aprendemos que os sacerdotes de Clio não examinam o passado pelo passado, mas suas relações com o presente, ou seja, as relações de temporalidades.

O tempo presente foi durante muito tempo um domínio temporal preferencialmente adotado por antropólogos, sociólogos, jornalistas e cientistas sociais. Ao contrário, os historiadores por motivos já expostos, debruçaram-se mui tardiamente as temporalidades mais próximas à revelia dos que ainda resistem, defendendo que só se atinge cientificidade com recuos temporais cada vez mais acentuados, atribuindo aos não-profissionais, o uso de fontes orais como históricas e o estudo do presente. Contrariando esta proposição, Jean-Pierre Rioux asseverou que é “o próprio historiador, desempacotando sua caixa de instrumentos e experimentando suas hipóteses de trabalho, que [...] cria o famoso recuo”.¹¹³ Deste modo, é possível realizar um distanciamento ainda que nos estudos que elegem o tempo presente. Assim, apropriamo-nos da assertiva de Marieta de Moraes para quem “a história do século XX tornou-se uma história sem historiadores”,¹¹⁴ uma vez que, os historiadores mais tradicionais negligenciaram-na. Daí a necessidade de arremeter esforços no sentido de valorar a exploração por parte dos novos historiadores, neste que é, pois, um campo privilegiado de averiguação científica nada hermética.

Deste modo, a história do século XX com suas revoluções e catástrofes marcaram definitivamente os séculos do porvir, por isso, compreendido como longo para uns e breve para outros.¹¹⁵ Optamos aqui, assim como Hobsbawn em nomeá-lo adjetivamente de breve e extremado século XX. Assim, a

112 BLOCH, 2001, p. 55.

113 RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma História do Tempo Presente. In. CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe [org]. **Questões para história do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2002, p.46.

114 FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000, p. 06.

115 As expressões fazem alusão, respectivamente às obras ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. / HOBSEBAWN, Eric. Era dos extremos: o breve século XX: 1914- 1991. Companhia das Letras, São Paulo 1995.

historiadora Marieta de Moraes sinaliza que as profundas mudanças deste século com toda a sua profusão e intensidade das grandes guerras¹¹⁶ trouxe à baila os estudos do tempo presente, como uma prática complexa, porém, sedutora. Assim, expressões do tipo *histoire du temps présent*, *contemporary history*, *Zeitgeschichte*,¹¹⁷ ganharam paulatino relevo na academia, tendo a história oral como metodologia pertinente aos estudos do tempo presente. Resta-nos refletir quanto aos questionamentos lançados pela pesquisadora: Que denominação utilizar, que recortes cronológicos selecionar?¹¹⁸

Com efeito, comungamos com a historiadora Marieta de Moraes a opção pela expressão cunhada por François Bédarida, *histoire du temps présent*, pois acreditamos assim como ela, que a expressão é mais clara e menos problemática, portanto dá conta ao que propõe. Quanto ao seu marco inicial, recorremos ao *savoir-faire* da mesma historiadora que durante o mini-curso História do Tempo Presente e Fontes Orais asseverou que a história do tempo presente é essencialmente volátil e seu recorte cronológico corresponde aos últimos 80 anos, tempo médio de vida biológica dos que ainda permanecem vivos para reivindicá-la.¹¹⁹ Portanto, uma história em aberto, a exemplo, a recente e polêmica história da ditadura militar no Brasil. Trata-se, portanto, de limites temporais que devem ser contumazmente redefinidos, pois o presente, assim como o passado, também é fugidio.

Nos termos outros a história do tempo presente que fazemos neste estudo permitiu discutir a relação entre história, memória e identidade, marco teórico deste estudo, assentado numa perspectiva decididamente história social revalorizando o papel do indivíduo em sua experiência vivida, sem sacralizar esta ou aquela categoria para a história, compreendendo que só fazem sentido, quando justapostas para dar substrato teórico e sustentação aos argumentos aqui expressos, pois, a indelével marca dos que fazem a história é a criticidade, condição primeira do ofício.

116 FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000, p. 08.

117 KAELBLE, Hartmut. La *Zeitgeschichte*, l'*histoire allemande* et l'*histoire internationale* du temps présent. In: Institut d'*Histoire du Temps Présent*. *Ecrire l'histoire du temps présent*. Paris, CNRS Editions, 1993.

118 *Ibid.*, p. 09.

119 Realizado no I Congresso Pan-Amazônico e VII Encontro da Região Norte de História Oral - História do Tempo Presente & Oralidades na Amazônia, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará-UFPA, durante os dias 27 a 30 de março de 2012.

Assim sendo, os pesquisadores da história do tempo presente têm como pelega distanciar-se do presente, buscando suas relações com o passado, capital para os estudos históricos. Na relação entre história e ficção no tempo presente, Chartier defende “uma diferença fundamental, que consiste na ambição da história de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu”.¹²⁰ Contrariamente, nos posicionamos por acreditar que, nem mesmo as testemunhas oculares de um fato, são capazes de apreender a verdade deste, uma vez que, sua narrativa oral sempre será a sua versão, ou seja, a sua ‘verdade’, não necessariamente compartilhada por todos. Assim, vale registrar, a propósito, o que diz Chartier, a “[...] realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações”.¹²¹ Assim sendo, trata-se de um passado imutável, e de uma realidade estilizada que permite múltiplas interpretações a cada visita às fontes.

Queremos aqui mostrar que a verdade, embora seja nosso fio condutor e força centrípeta desta pesquisa, não somos portadores da verdade histórica e nem poderíamos ser, pois, a imparcialidade para o profissional da história nada mais é, do que uma quimera. Porém, compreendemos que devemos equacioná-la aos fatos como em uma catarse.¹²² Acreditamos assim, no *know-how* de Bédarida, mentor do *Institut d’Histoire du Temps Présent*, criado em 1978 em Paris, que a verdade é o

ouro do historiador [...] alfa e ômega [...] mas sabemos que não conseguiremos jamais dominar essa verdade, mas apenas nos aproximar dela. Chama vacilante e frágil na noite, mas que apesar de tudo, ilumina o nosso caminho e sem a qual mergulharíamos nas trevas.¹²³

Diante desta assertiva arguta, resta-nos exemplificar, a partir das diferentes visões de um mesmo fato, sem, contudo ser mentira nenhuma delas. Destarte, imaginemos um dia depois de uma final de Copa do Mundo, Brasil

120 CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [coords.]. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 217.

121 PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. In.: Esboços – Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC. vol. 11. Florianópolis: UFSC/Gráfica Universitária, nº 11, 2004, p. 44.

122 Termo utilizado com o mesmo sentido que usualmente lhe é atribuído na psicologia como prática terapêutica baseada no estímulo ao paciente a relatar tudo que lhe vier à mente sobre um dado assunto. Para melhor compreender a patologia e assim buscar formas terapêuticas e/ou medicamentosas para saná-la.

123 BÉDARIDA, François. Tempo Presente e Presença da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [orgs.] **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed. 2006, p. 222.

versus Argentina, com vitória apertada nos pênaltis da seleção canarinho, no Monumental de Núñez em Buenos Aires. Qual a versão dos torcedores portenhos? E dos brasileiros? Certamente, a partida será contada de diferentes maneiras quer pelos brasileiros ou argentinos, sem, contudo configurar em falácias. Juízes, jogadores, técnicos, analistas esportivos e torcedores, todos têm sua versão sobre o mesmo clássico futebolístico, embora não possam discordar de dados irrefutáveis deste fato histórico para o futebol mundial, como o tempo e o espaço, tampouco do placar oficial da partida.

Assim, para os entusiastas da seleção argentina, embora tenha perdido nos pênaltis, dominou a posse de bola, obteve mais chances de gols e fez as melhores jogadas da partida. Em contraponto, está à torcida brasileira que defende de modo veemente a vitória de sua seleção como mais do que justa, utilizando os mesmos argumentos a seu favor. Importante salientar, igualmente, que nós historiadores perfazemos uma interpretação do passado, compreendendo-o como campo de possibilidades, e por isso elegemos as versões mais plausíveis fundamentadas nas fontes encontradas. Em história, tudo é uma questão de interpretação dos fatos através das fontes. Mas, eis que o samba venceu o tango.

Aditamos a isso, o fato de que todos têm suas verdades, o que para o profissional da história assim como o filósofo, não se chega à verdade, tampouco à realidade, mas as representações destas através da memória. Numa relação entre a memória contra o esquecimento. Desta forma, podemos aliar a memória à noção de tempo, com o tracejado por Janaína Amado ao assinalar que

[...] recordar é viver, como ensinava o antigo samba. A memória toma as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que projeta o futuro; **graças a essa capacidade da memória transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro**, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo.¹²⁴

Seguindo os ensinamentos de teóricos como Agnès Chauveau e Philippe Tètart, compreendemos que o que convenciou-se chamar “[...] de história imediata, história próxima ou de história do tempo presente”¹²⁵ nada mais que é do que história, apesar de suas nuances e especificidades. No de-

124 AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. História, UNESP, São Paulo, n.14, 1995, p.132. grifo nosso.

125 CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe [org]. Questões para história do tempo presente. São Paulo: EDUSC, 2002.p 07.

curso desta seção já vemos que a expressão adotada por este estudo foi história do tempo presente, explicitados os motivos anteriormente. E para pensar este território da história de modo menos incipiente, o conceito de René Rémond nos é singular, ao nos informar “[...] que é a história que vivemos: faz parte das nossas lembranças e de nossas experiências. Ora, vale lembrar que essa história exige igual rigor ou maior do que o estudo de outros períodos: devemos enfatizar a disciplina e a higiene intelectual, as exigências de probidade”.¹²⁶

O autor reiteradamente em primeira instância relaciona o tempo presente às memórias e em seguida ressalta o rigor científico com que os historiadores devem tratá-la, exigindo do estudioso do tempo presente uma maior acuidade intelectual e meticoloso arcabouço metodológico com o seu objeto de estudo, locado em um mesmo tempo entre o pesquisador e o pesquisado. Tal argumento está à revelia do que afirmou o historiador Eric Hobsbawm, quanto a “[...] vivência pessoal deste tempo molda inevitavelmente a forma como o vemos, e até mesmo o modo como determinamos a evidência à qual todos nós devemos apelar e nos submete [...] a diferença de gerações é suficiente para dividir os homens”.¹²⁷

Com efeito, a abundância de fontes torna-se um grande desafio na construção de indagações que responda aos propósitos do historiador. Entre esses desafios, proximidade com o objeto a ser estudado é o mais caro ao profissional da história. Como diria o poeta modernista Carlos Drummond de Andrade em sua elegia, poema de dor e luto ao historiador que não por acaso, “[...] veio para ressuscitar o tempo e escarpelar os mortos, as condecorações, as liturgias, as espadas, o espectro das fazendas submergidas [...]”¹²⁸ A esse respeito, Michel de Certeau questiona: “o que fabrica o historiador quando faz história? Em que trabalha? Que produz?” (Certeau, 1995, p. 17) tais questões remetem o historiador da importância de seu ofício para si e para o grupo social do qual pertence, auxiliando-o na construção do seu fazer, fazendo-se historiador como uma operação de construção de sentidos ao passado e ao presente. Certeau endossou ao afirmar que a operação historiográfica “[...] se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma

126 RÉMOND, René. “Algumas Questões de alcance geral à guisa de introdução”. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [coords.] Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed. 2006, p.206.

127 HOBBSAWM, Eric J. “O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo”. In: “**Revista Novos Estudos**”. São Paulo; CEBRAP, Novembro/95 n° 43, p.105.

128 ANDRADE, Carlos Drummond de. O historiador. In: A paixão medida. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980, p. 34.

escrita.”¹²⁹ Esta operação de que tanto fala o autor, trata dos esforços empreendidos pelos que escrevem a história. Assim, comungamos das mesmas inquietações do autor, acreditamos ser possível fazer história para além dos muros da academia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio proposto, cabe a nós historiadores a difícil tarefa de definir a utilidade da história no tempo presente. Perguntas não necessariamente geram respostas, trazem à tona novas indagações. Pesquisar história para além da história positivista é, sobretudo, voltar-se para temas como loucura, cidadania, sexualidade, alimentação, moda, biografia, meio ambiente, corpo, cotidiano, enfermidades, gênero, crianças, cinema, festas, direitos humanos entre outros. Clio redimensionou seu olhar para uma outra história, uma zapeada nos estudos históricos recentes, catapultando-os, que no dizer de Júlio Aróstegui um “grande giro ou guinada dos anos 70 interrompeu uma certa trajetória da historiografia, mas propiciou o nascimento de muitas direções novas”¹³⁰ uma renovação da produção historiográfica sem precedentes.

Historiar no século XXI é solapar os eixos tradicionais da história linear quadripartite francesa, valorando as contribuições da história francesa à historiografia, por uma história interdisciplinar e problematizadora atenta às transformações sociais do novo século, a partir das relações de identidade-diferença, continuidade-ruptura em diferentes contextos sócio-culturais. Eis, o grande desafio do ofício do historiador.¹³¹ O historiador não é mais o profissional que estuda o passado acabado, mas a sua relação com o presente inacabado em que as fontes não falam por si, há que fazê-las falar a partir das inquietações do presente. Somos, pois, convidados a revisitar temporalidades mais recentes e fontes diferenciadas, lançando mão quase sempre, das mesmas perguntas que faria um historiador do século XVIII a suas fontes, mas tracejando novos caminhos de pesquisa.

Para Chartier, a história do tempo presente desperta um mau sentimento: a inveja.¹³² Com efeito, além de contar com recursos documentais

129 CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 66.

130 ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica – teoria e método*. Bauru: EDUSC, 2006, p. 208.

131 SOARES, Fagno da Silva. Para que serve a história? *Revista Mundo Jovem*. Porto Alegre; v. 413, p. 09, 01 fev., 2011.

132 CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [coords.]. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 215.

abundantes sejam visual, escrita e sonora que parecem não se esgotar, mas, ao contrário, se multiplicam na sociedade contemporânea. Aos novos historiadores cabe fazer boas escolhas em meio ao manancial de fontes apensadas. Mais uma vez somos convencidos da assertiva de Le Goff que o historiador deve “decidir sobre aquilo que irá considerar como documento e o que irá rejeitar”,¹³³ podendo construir seus próprios repositórios digitais de documentos.

Nesta seara em que tudo é história, passado presente e futuro confundem-se. Somos e fazemos história. Entendê-la é compreender a si e ao mundo, com a consciência do que fomos para transformar o que seremos. Com efeito, à medida que, adentra-se ao universo da pesquisa, mais complexa torna-se a tarefa do historiador, no mais, resta-nos tal como propõe o historiador Vainfas, “[...] percorrer os caminhos e descaminhos da história [...]”.¹³⁴ Afinal, a arte de historiar nunca foi tão complexa como hoje, devendo ser sempre revisitada por outros estudiosos. Afinal, a história que praticamos é uma história do tempo presente à revelia dos que pensam equivocadamente que história é só passado. E ao solapar a cronologia-narrativa, compreendendo a tensão do movimento temporal é possível romper com lógica do presente para o presente (*presentismo*), do presente para o passado (*magistra vitae*), por uma história do presente pelo futuro que articula e confronta passado, presente e futuro na perspectiva dos *regimes de historicidade*¹³⁵ proposta pelo historiador francês François Hartog.

4 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, UNESP, São Paulo, n.14, 1995, p.132.

_____. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Revista do Programa de Estudos**

133 LE GOFF, Jacques. Memória. In: História e memória. trad. Bernardo Leitão [et. al.]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 101.

134 VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. In: Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. CARDOSO, Ciro Flamarion/VAINFAS, Ronaldo [Org.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 449.

135 HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

Pós-Graduação em História, n.º 15, São Paulo, abr., 1997, p. 146.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O historiador. In: **A paixão medida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Maria Stella. NAXARA, Márcia. [Org.]. **Memória e [res]sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2004, p. 45.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL, Rio de Janeiro; 2012. Disponível em: <<http://www.abho.com.br>> Acesso em: 06 de jan. 2012.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro; FGV, 2004, p.77.

_____. Histórias dentro da história. In: *Carla Bassanezi Pinsky*. [Org.]. **Fontes históricas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 155.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 232.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O historiador. In: **A paixão medida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980, p. 34.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica** – teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006, p. 208.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Papyrus, Campinas: 2010.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história**. especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 08-09

_____. **Campos históricos** – as diversas modalidades historiográficas no mundo contemporâneo: Disponível em: <<http://www.campodahistoria.org/artigo.html>>. Acesso em: 19 de ago. 2006

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.225.

BÉDARIDA, François. “**Tempo Presente e Presença na História**.” In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (coords.) *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, pp.219-232.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Trad.: André Telles, Rio de Janeiro; Zahar, 2001, p. 41.

BORGES, Jóina Freitas. Sob os areais, histórias de vida. In.: CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. SOLON. Daniel Vasconcelos. [Org.] **Histórias em poliedros**: cidade, cultura e memória. Teresina: EDUFPI, 2008, p. 93.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto [org.] **Tempo e história**. São Paulo: Cia das Letras. 1992, pp. 19-32.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras,

1987.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP, 1992.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 66.

_____. **A operação histórica**. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1995.

CHARTIER, Roger “**A Visão do Historiador Modernista**”. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (coords.) *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 8ª ed.2006, pp.215-219.

_____. **A visão do historiador modernista**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. [coords.]. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, pp. 215-219.

_____. **La historia o la lectura del tiempo**. Barcelona, Espana: Gedisa, 2007, pp. 16-17.

CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe (org). **Questões para história do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2002.

FENELON Déa [Org.]. **Cidades**. Pesquisa em História. Programa de Estudos de Pós Graduados da PUC/SP. São Paulo: Olho Da Água. 2000, p. 09.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (coords.) **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FREITAS, Sônia Maria. **História oral: possibilidades e procedimentos**. Humanitas, São Paulo; 2006.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad.: Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. **O Queijo e os vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

HOBSBAWM, Eric J. “*O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo*”. In: “**Revista novos estudos**”. São Paulo; CEBRAP, Novembro/1995 nº 43.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KAELBLE, Hartmut. La Zeitgeschichte, l’histoire allemande et l’histoire internationale du temps présent. In: **Institut d’Histoire du Temps Présent**. Ecrire l’histoire du temps présent.

Paris, CNRS Editions, 1993.

LAGROU, Pieter “**Sobre a história do tempo presente**”. In: PORTO, Gilson (org). História do tempo presente. Bauru: EDUSC, 2007. pp. 31-48.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e memória**. trad. Bernardo Leitão [et. al.]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, pp. 133-161.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 09.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice. 1990.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**, Belo Horizonte: Éd. Autêntica, 2013.

HUGHES, Warrington Marnie. **50 grandes pensadores da história**. São Paulo: Contexto, 2002.

NASCIMENTO, Francisco Alcides. Fios da Memória: histórias do rádio. In.: CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. NASCIMENTO, Francisco Alcides. PINHEIRO, Áurea da Paz. [Org.] **Histórias: cultura, sociedade, cidades**. Recife: Bagaço, 2005, p. 05

NORA, Pierre. Entre **memória e história**: a problemática dos lugares. Revista Projeto História – História e Cultura. PUC-SP, n 17 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. A Vez da história oral. **Revista Carta Capital**. São Paulo: Editora Confiança Ltda, ano 17, n. 664, set. 2011, pp. 72-73.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. In.: **Esboços** – Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC. vol. 11. Florianópolis: UFSC/Gráfica Universitária, nº 11, 2004, p. 25.

PRINS, Gwyn. História Oral. In.: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p.166.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricas, Rio de Janeiro, v. 5, 1992, pp. 207-208.

PORTELLI, Alessandro. **Biografia di una città**. Torino: Giulio Einaudi Editores, 1985.

_____. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa et al. **Muitas Memórias, Outras Histórias**. São Paulo: Olho D'água, 2004, p. 300.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história Oral. In: **Projeto História - Ética e História Oral**. São Paulo:1997, p.17.

RÉMOND, René. “**Algumas Questões de alcance geral à guisa de introdução.**” In

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (coords.) Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed.2006, pp.203-210.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas; Unicamp, 2007.

RIOUX, Jean-Pierre. “**Pode-se fazer uma História do Tempo Presente**”. In. CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe (org). Questões para história do tempo presente. São Paulo: EDUSC, 2002. pp. 39-50.

ROUSSO, Henry. **La hantisse du passé**. Paris: Éditions Textuel, 1989, p. 57.

SHARPE, J. A História vista de baixo. In: BURKE, P. [Org.]. **Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp. 1992. p. 22.

SOARES, Fagno da Silva. Para que serve a história? **Revista Mundo Jovem**. Porto Alegre; v. 413, p. 09, 01 fev., 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 138.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. “Os Debates sobre Memória e História: alguns aspectos internacionais” In.: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed. 2006, p. 66.

VANSINA, Jan. **La tradición oral**. 2.ed. Barcelona: Editorial Labor, 1968.

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. In: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. CARDOSO, Ciro Flamarion/VAINFAS, Ronaldo (Org.). Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VI ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, São Paulo, Anais eletrônicos. USP, 2002. ABHO: Disponível em: <http://www.abho.com.br/anais/anaisusp.html>. Acesso em: 19 de ago. 2006.

VILANOVA, M. “La historia sin adjetivos com fuentes orales y la historia del presente”. In: História Oral, **Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, junho de 1998, nº 1, p. 36.



**INDÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA
POPULAÇÃO NEGRA NO FINAL DO SÉCULO
XIX EM ALCÂNTARA – MARANHÃO**

RICARDO COSTA DE SOUSA

INDÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO FINAL DO SÉCULO XIX EM ALCÂNTARA - MARANHÃO¹

Ricardo Costa de Sousa
Doutorando em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
E-mail: ricardoluter@gmail.com

RESUMO

O presente escrito tem como objetivo central apresentar os indícios da escolarização da população negra no final do século XIX em Alcântara, estado do Maranhão. O problema reside em desconstruir a historiografia oficial que omite a inserção da população negra em processos de escolarização, ou melhor, de práticas de leitura e escrita no final do século XIX, pois o que se tem sobre História da Educação, em especial, da população negra, consiste na história da escolarização das camadas altas e médias brasileira, ou seja, de um grupo racial branco que elaborava leis e regulamentos para proibir o acesso a grupos sociais ditos “inferiores” no processo educacional. Assim, atuando no campo da História da Educação, tomou-se os pressupostos da História Cultural, na tentativa de descortinar essas práticas, de homens e mulheres, negras e negros invisibilizados e construir uma historiografia que contemple esses sujeitos que foram sob as ideologias racistas de cunho biológico discriminados/as como seres inferiores e incapazes de serem escolarizados numa sociedade escravagista. Desse modo, a pesquisa partiu de diferentes fontes, sejam documentais (acondicionadas no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM) e bibliográficas, de modo a perceber, como a Historiografia Brasileira tratou da escolarização da população negra em Alcântara - MA no final do século XIX. A pesquisa mostrou que mesmo sendo vetado a escolarização à população negra no final do século XIX existem fortes indícios de que a população negra não ficou totalmente alheias a esse processo, como também das práticas de leitura e escrita presentes na sociedade alcantareense, mesmo o Recenseamento do Brasil Império de 1872 não divulgar nos dados coletados a presença de negros escravizados em processos de escolarização.

Palavras-chave: Alcântara. População negra. Escolarização.

Introdução

Inúmeras produções científicas demarcaram as fronteiras entre a história da educação e história cultural, ambas complexas e problemáticas. Contudo, a história da educação vem sendo progressivamente redefinida com base nas investigações da história cultural, preocupada em exumar as problemáticas do campo educacional, abandonadas e silenciadas pela historiografia.

1 Este trabalho está vinculado a Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS com apoio do CNPq.

Nesse sentido, tomou-se a preocupações de Nunes e Carvalho (2005, p. 48) quando afirmam “um interesse pela escola enquanto uma das “instituições mediadoras” que são objetos de estudo privilegiados pela história cultural. [...], pela importância que adquire, para estudos sobre os usos dos bens culturais, a determinação rigorosa dos níveis de alfabetização e escolarização”. Assim, o objetivo central é apresentar os indícios da escolarização da população negra no final do século XIX em Alcântara – MA, pois o problema reside em desconstruir a historiografia oficial que omite a inserção da população negra em processos de escolarização, ou melhor, em práticas de leitura e escrita no final do século XIX.

Desse modo, este trabalho se situa no campo da História da Educação, sob os pressupostos da História Cultural, na tentativa de descortinar essas práticas, de homens e mulheres, negras e negros invisibilizados e construir uma historiografia que contemple esses sujeitos. Neste sentido, a pesquisa partiu de diferentes fontes: documentais (acondicionadas no APEM) e bibliográficas, de modo a perceber, como a Historiografia Brasileira tratou da escolarização da população negra no Município de Alcântara – MA no final do século XIX.

Escolarização da população negra no final do século XIX em Alcântara – MA

Para iniciar está escrita, primeiramente, compartilho do questionamento que Cruz suspende, “por que haveria necessidade de proibir a matrícula escolar aos escravos se a ideologia escravista os considerava seres brutos, incapacitados para uma vida social nos modelos instituídos pelas civilizações de origem europeia? ” Esse questionamento é provocativo quando o responde dizendo que “certamente em razão da necessidade de coibir a ação dos que arriscassem a introduzi-los em processos de aprendizagem, negando assim, as ideologias anunciadas ou, certamente, para coibir que filhos bastardos de senhores com suas escravas ocupassem os bancos escolares” (2008, p. 79). Contudo, um exemplo dessa insistência consta na Secretaria do Governo de Instrução Pública mapas informando apenas pelo primeiro nome de alguns alunos, assim, dando a saber dos vestígios da inserção da população negra em aulas de primeiras letras (ALCÂNTARA, 1841a, [s.p]).

Mesmo com pouco participação as aulas de primeiras letras, concordo com a inviabilidade da criação de Leis impeditivas de acesso a matrículas de escravos

e libertos para o processo de escolarização, já que os mesmos eram discriminados como seres inferiores e incapazes de serem civilizados. Por outro lado, concordo, ainda, que a lei buscava manter as ideologias racistas, de cunho biológico, fortemente presentes na sociedade escravagista, em especial Alcântara, sendo possível tal constatação ser verificada no Recenseamento do Brasil Império em 1872, no qual é inexistente a presença de negros escravos em processos de escolarização.

Tomando como ponto de partida a Lei de nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como *Ventre Livre* ou *Rio Branco*, anterior ao recenseamento realizado em 1872, a mesma versa sobre a liberdade dos filhos de escravas nascidos após a vigência da referida lei. Em conformidade com a lei, era então obrigação do Estado ou do senhor a função de educar os filhos das escravas.

Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei (BRASIL, 1871).

O entendimento que se tem em relação ao parágrafo da lei é que, mesmo não fazendo menção à educação, e sim, à tutela dos filhos de escravas sob autoridade do Estado ou senhor da mãe, houve poucos os casos em que criança nascida livre teria sido entregue ao Estado, preferindo os senhores de mãe escrava criá-los e usufruir de seu trabalho até os 21 anos completos. De igual modo, a Lei do *Ventre Livre*, segundo Fonseca (2002, p.105), permitiu a manutenção da condição de escravo dos filhos nascidos mesmo após a lei, servindo-se os senhores de seus trabalhos até os vinte e um anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta deles em todas as regiões do Império, pois apesar de, em nenhum momento, ler-se no texto sobre a incumbência do Estado, do senhor ou das mães escravizadas, sobre a instrução do ingênuo, esta lei é considerada a primeira referência oficial que relegava ao Estado o dever de educar os negros nascidos livres (CRUZ, 2008).

Contudo, a referência mais precisa sobre direito à educação só vai aparecer no artigo 2º do texto da lei em que diz que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data da lei, que sejam

cedidos ou abandonados pelos senhores dela” (BRASIL, 1871). O Estado também não assumiu a função de educar os ingênuos, aventando-se até que o governo imperial tenha instruído promotores do foro judicial a desaconselhar fazendeiros de entregarem os menores ao poder público. Isso significa que o Estado se eximiu de suas responsabilidades, permitindo aos fazendeiros fazerem uso dos filhos do Ventre Livre, porque estes causariam perdas irreparáveis, com a falta de mão de obra. Desse modo, o termo educação foi substituído por criação.

É possível compreender que, salvo o termo “criação”, a lei acompanhou o ideal, como também o interesse dos proprietários, isentando-os de qualquer responsabilidade para com a educação dos filhos de mães escravas. Como afirma Fonseca (2002, p. 53), “se esses [fazendeiros] não seriam os responsáveis e se as escravas não poderiam se dedicar plenamente à educação de sua prole, essas crianças, portadora de uma liberdade híbrida, deveriam, então, ser educadas pelo cotidiano da escravidão”. Sobre a situação e incumbência dos filhos do Ventre Livre, fica posto que, quanto à “criação”, estes estariam tutelados pelos fazendeiros até vinte e um anos, e no que se refere à “educação”, esta ficaria sob a responsabilidade do Estado.

Uma vez que a educação ficava sob a responsabilidade do Estado, os filhos do Ventre Livre deveriam passar pelo processo de escolarização, modo indispensável e necessário para o exercício da vida livre que deveriam ter depois dos vinte e um anos (FONSECA, 2002, p. 57). Seguramente, foi a lei do Rio Branco ou Ventre Livre de 1871 que pressionou para a extinção do veto à educação de escravos, apresentado no Regulamento da Instrução Pública de 1855. Consequentemente, o regulamento de 1874, no Maranhão, deixa de proibir a educação primária para os filhos de mães escravizadas.

Em relação às associações que alocaram os filhos do Ventre Livre, cabe abordar a existência a Irmandade de São Benedito, por meio da Lei de nº 191 de 09/08/1844, e a Irmandade do Glorioso São Benedito, da Igreja de N. S. do Rosário, que através da Lei nº 664 de 07/07/1863 em Alcântara, no Estado do Maranhão que exerciam, por um lado, atividades caritativas; por outro, financiavam a liberdade dos escravos a partir do fundo para emancipação. Contudo, fica evidente nenhuma referência quanto à escolarização dos ingênuos (MARANHÃO, 1835).

A referência feita à Lei do Ventre Livre foi com a pretensão de indicar as consequências desta, bem como analisar no Recenseamento do Brasil Império em

1872, um ano após a lei, se existiram incidências de escolarização da população negra nas três freguesias (São Mathias, São João de Cortes e Santo Antonio e Almas) de forma a ter um panorama que permita analisar todo o município da cidade de Alcântara.

Sistematizando os dados do Recenseamento de 1872, foi possível evidenciar o quantitativo populacional de 10.493 pessoas livres, dos quais 5.798 são brancos, correspondendo a 55%, e 4.695 são pessoas pretas e pardas, correspondendo a 45%. Tomando o quantitativo populacional livre de 10.495 e subtraindo 8.775 alunos analfabetos, temos, então, 1.718 alunos alfabetizados, correspondendo a 16% de pessoas que sabem ler e escrever, não tendo necessariamente passado por processos de escolarização no município de Alcântara (IBGE, 1872).

Em relação à população escrava, os dados são assustadores, pois de um quantitativo de 4.773 pessoas, entre pardos e pretos, este mesmo número corresponde a um total de 100% com relação à taxa de analfabetos, o que nada indica que escravos no século XIX soubessem ao menos ler e escrever no município de Alcântara (IBGE, 1872).

Analisando os dados de alunos brancos entre homens e mulheres (o recenseamento não faz cruzamentos em relação a cor/raça) de frequência à escola e não frequência (6 a 15 anos de idade), foi possível calcular um total de 2.800 alunos, contudo, somente 636 alunos frequentaram a escola, correspondendo a 23%. Entretanto, cabe destacar os 2.164 alunos que não frequentaram a escola, o que corresponde a 77% de alunos que nunca foram à escola. Em relação à população escrava (6 a 15 anos de idade) entre homens e mulheres, pardos e pretos, o recenseamento não evidenciou nenhuma frequência ou presença desta população com frequência à escola (IBGE, 1872).

Contudo, a presença da população negra como mencionado no início do texto apresenta evidências em mapas informativos como nas turmas do professor em que aparecem observações sobre os conhecimentos que trazem: “nenhum, algum, sílabas de 3 letras, conhece o alfabeto”. Esses conhecimentos que trazem, especificamente nesse mapa, são fruto de práticas de leitura e escrita que aconteceram em ambientes não escolares (ALCÂNTARA, 1841b, [s.p]). Tem-se, aqui, um material potente para discussão, análise e reflexão para se pensar na escolarização que fora negada formalmente e informalmente à população negra percorrendo até o recen-

seamento de 1872.

Considerações

Para encerrar esse escrito torna-se necessário retomar alguns elementos importantes, primeiramente, em relação ao objetivo central, quando proposto a apresentar os indícios da escolarização da população negra no final do século XIX em Alcântara, estado do Maranhão que por vezes parece distante, mas ao mesmo tempo perto e relevante como objeto de estudo para o campo da História da Educação.

Assim, as diferentes fontes utilizadas foram relevantes para tecer essa escrita, não somente denunciativa, mas também argumentativa e provocativa, pois, mexer com os indícios e deixa claro o modo com que a Historiografia Brasileira tratou da escolarização da população negra no Município de Alcântara no final do século XIX.

Finalmente, encerro dizendo que a população negra não ficou alheia ao processo de escolarização, mesmo o Recenseamento do Brasil Império de 1872 não divulgar nos dados coletados a presença de negros escravizados em processos de escolarização, tendo em vista que as práticas de leitura e escrita se circunscrevem em um contexto onde ocorria a crescente valorização dos saberes da alfabetização, bem como incorporar-se definitivamente na sociedade letrada.

Referências

ALCÂNTARA, Instrução Pública. *Mapa informativo das alunas da Aula de primeiras letras pertencente ao 2º trimestre do corrente ano*: reg. 118, (map 06): Alcântara, 1841a.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. *Relação dos discípulos que frequentam a aula de 1ªs letras da freguesia de Santo Antonio e Almas*: regs. 094, 096, 105, 110, 112, 116, 117, 120 e 121 (map 06): Alcântara, 1841b.

BRASIL. *Lei do Ventre Livre*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm (Pesquisa realizada em 03/07/2016).

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Tese

defendida pela Universidade Estadual Paulista-FCL- Araraquara, 2008.

FONSECA. Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

IBGE. *Recenseamento de 1872*. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v6_ma.pdf (Pesquisa realizada em 03/05/2016).

MARANHÃO. *Leis, Decretos. Collecção de Lei, decretos e resoluções da Província do Maranhão 1835/1889*. Maranhão: Typographia Const. De I. J. Ferreira, 1847. Localizado no APEM.

NUNES. Clarise; CARVALHO. Marta Maria Chagas de. *Historiografia da educação e fontes*. In: GONDRA. José Gonçalves (org). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005



JOGOS AUTÓCTONES E TRADICIONAIS: PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA

JOGOS AUTÓCTONES E TRADICIONAIS: PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

Marcos Teodorico Pinheiro de ALMEIDA (UFC/IEFES)¹

RESUMO

O presente artigo tem como intenção refletir sobre o jogo autóctones, jogo tradicional e a cultura lúdica com elementos constitutivos do patrimônio da humanidade. Os estudos realizados sobre o jogo, brinquedo e a brincadeira já vêm sendo feito de uma longa data. Atualmente existem várias pesquisas, encontros e publicações sobre a cultura lúdica. Estudar sobre o lúdico na educação representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento das manifestações lúdicas em diferentes contextos sociais e culturais. A cultura lúdica não aceita definições prévias, preconceitos ou reconhecimentos abstratos. A sua legitimação encontra-se na dimensão histórica e cultural dos comportamentos e no vínculo aos elementos de uma dada situação. O brincar é marcado por uma identidade particular, isto é, a identidade do contexto cultural em que a ação lúdica se realiza. Mas isto não significa dizer que o jogo e o brinquedo não estejam abertos aos múltiplos e diversos cruzamentos de culturas, porque eles não são uma entidade descontínua, imutável, finita, sem capacidades de reestruturação permanente, como às vezes e erradamente eles têm sido apresentados, com uma visão reduzida e substantiva do mundo. A cultura lúdica através dos jogos, brinquedos e brincadeiras é um impulso universal que não têm fronteiras nem culturais, nem linguísticas e nem de classes sociais. O lúdico é em sua essência é livre, universal e democrático. Sabemos que ele tem suas virtudes e seus pecados. Virtudes porque se bem usado pode promover a autonomia, a criticidade, a unidade, a felicidade, a paz e o prazer. Pecados, porque mal utilizado pode comprometer a verdade, ser estagnante, segregar e mutilar o ser humano. Os jogos autóctones e tradicionais fazem parte do conhecimento transdisciplinar do patrimônio cultural lúdico material e imaterial, entendendo esse saber como instrumento de construção de identidades coletivas e de requalificação das experiências culturais, educativas e cidadãs da criança, do jovem e do adulto. O lúdico é um dos maiores patrimônios da humanidade que deve ser reconstruído, vivido e transferido em todas as gerações humanas.

1 Professor da Universidade Federal do Ceará do Instituto de Educação Física e Esportes. Doutor em Educação. E-mail: mtpa@ufc.br

INTRODUÇÃO

O brincar tem estado sempre presente, em todas as épocas e culturas, sendo uma das principais coordenadas da vida humana. O jogo e o brinquedo e a sua relação com a nossa vida, e parte do nosso patrimônio lúdico. Atualmente o brincar passou a ser um tema de grande relevância para estudiosos e curiosos. No Brasil e no mundo, os jogos tradicionais tornaram-se importantes no cotidiano, com o seu grande dinamismo e sua adaptabilidade ao tempo e aos espaços, revelando-se como uma potencialidade lúdica incomparável. O jogo tem sua energia própria e uma magia que teima e resiste às normas e formas impostas pela sociedade, já que se enraíza nas culturas locais onde mora a verdadeira essência humana (ALMEIDA, M.T.P. 2014, p.56).

A cultura lúdica não aceita definições prévias, preconceitos ou reconhecimentos abstratos. A sua legitimação encontra-se na dimensão histórica e cultural dos comportamentos e no vínculo aos elementos de uma dada situação. O brincar é marcado por uma identidade particular, isto é, a identidade do contexto cultural em que a ação lúdica se realiza. Mas isto não significa dizer que o jogo e o brinquedo não estejam abertos aos múltiplos e diversos cruzamentos de culturas, porque eles não são uma entidade descontínua, imutável, finita, sem capacidades de reestruturação permanente, como às vezes e erradamente eles têm sido apresentados, com uma visão reduzida e substantiva do mundo (ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, L. M. G, 2016)

O lúdico têm contido neles os mais diferentes elementos e valores que são suas virtudes e os seus pecados. Virtudes, porque na essência, eles são constituídos de princípios generosos que permitem a revitalização permanente. Pecados porque o jogo e o brinquedo podem ser também manipulados e desviados para as mais diferentes finalidades ou objetivos podendo, comprometer a verdade.

A pluralidade cultural para nós é entendida como a convivência em um mesmo espaço de pessoas procedentes de diferentes culturas, é um fato presente em nossa sociedade atual. Esta diversidade, longe de significar

uma ameaça é a própria identidade cultural. Muito pelo contrário, a pluralidade cultural pode favorecer e enriquecer a nossa cultura e se converter em um fator positivo para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades. (ALMEIDA, M.T.P. 2014, p.57)

Para Rodrigues et al.,

(...) o ser humano é o único animal com capacidade de construir cultura. A nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos. O lúdico é uma expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é uma patrimônio cultural da humanidade. A demanda lúdica gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da cultura lúdica. Concluindo, a cultura lúdica é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do brincar (RODRIGUES; ALMEIDA, M.T.P.; LIMA; JÚNIOR & LIMA, 2015, p.38821) .

Almeida, M.T.P. & Lima (2015, p.100) sobre o brincar comentam:

O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente do trabalho produtivo (onde busca um resultado). *Brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança.*

Este autores dizem que muitos estudos que tem como foco a Educação Física e o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) não retratam as possibilidades reais, que são desenvolvidas dentro da escola. Isso proporciona um abismo entre a teoria e prática, pois nas graduações temos algumas disciplinas, de forma supérflua. Por exemplo, muitas vezes quando procuramos uma especialização na área de estudo, somos obrigados a realizá-las com os pedagogos, pois é um curso quase que inexistente dentro do contexto da Educação Física. De acordo com Almeida,

M.T.P. & Lima (2015, p.100):

O profissional de Educação Física antes de ter o domínio sobre a técnica, propriamente dito, é preciso permitir-se a brincar, pois só assim conseguirá entender suas implicações para a formação de seus alunos. Com isso, pronunciamonos por uma Educação Física Infantil que seja baseada no brincar das crianças e que utiliza o jogo, como ferramenta educativa na aprendizagem motora de seres ativos e conscientes dos limites de seus corpos.

Estudo sobre o lúdico na educação representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento das manifestações lúdicas em diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, estudos suscitam novas discussões, rompendo com a ideia de que o *ato lúdico* não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores (ALMEIDA, M.T.P. 2014).

Quais são os valores permanentes de uma nação? Quais são verdadeiramente esses pontos de referência nos quais podemos nos apoiar, podemos nos sustentar porque não há dúvida de sua validade, porque não podem ser postos em dúvida? Só bens culturais. Só acervo do nosso processo criativo, aquilo que construímos na área da cultura, na área da reflexão, que deve tomar aí o seu sentido mais amplo – costumes, hábitos, maneiras de ser. Tudo aquilo que foi sendo cristalizado nesse processo, que ao longo desse processo histórico se pode identificar como valor permanente da nação brasileira. Estes são os nossos bens, e é sobre eles que temos que construir um processo projetivo. O mais são imensas e fantásticas variáveis que todos desconhecem como resolver: a variável econômica e mesmo variável política. Tentamos descobrir caminhos, tentamos achar o deus, tentamos abrir a nação a uma reflexão mais nova. Estamos num processo nítido de querer encontrar nossa identidade política. Como se encontrará? Não há outro caminho a não ser o conhecimento, a identificação, a consciência coletiva, a mais ampla possível, dos nossos bens e nossos valores culturais. (MAGALHÃES, Aloísio. Discurso na instalação dos Conselhos Estaduais de Cultura das Regiões Centro-Oeste e Norte. Goiânia, 26 de Maio de 1982)

O brincar socializa, resgata as tradições culturais, costumes e crenças de uma determinada época. Brincar promove a participação, o desenvolvimento pessoal, à consciência grupal, derruba obstáculos de separação e prepara as crianças para crescer abertas para o mundo. Com o jogo, a brincadeira e o brinquedo a criança

explora, avalia, compara e se interessa pela vida. Através do brincar a criança pode ser um adulto consciente, equilibrado, feliz, afetivo, interativo, inteligente e com um repertório de experiências significativas.

Os estudos realizados sobre o jogo, brinquedo e a brincadeira já vêm sendo feito de uma longa data. Atualmente existem vários estudos, pesquisas, encontros e publicações desenvolvidas no mundo sobre cultura lúdica. Estudos desenvolvidos tanto pela história como pela iconografia demonstram a tradicionalidade e universalidade do brincar em diferentes manifestações humanas e culturais. Os estudos dos jogos tradicionais já vêm sendo realizados de uma longa data. Já nas épocas grega e romana aparecem textos que procuram inventariar e sistematizar alguns jogos, como o *De Nuceis* de Ovídeo. Na civilização ocidental temos a primeira publicação, em 1283, de um livro sobre jogos: o magnífico “Livro dos jogos” da autoria do rei de Castela, Afonso X o sábio. Mas, até hoje, o jogo tradicional continua sendo estudado e pesquisado por diversos especialistas e organizações do mundo inteiro.

Atualmente existem vários estudos, pesquisas, encontros e publicações desenvolvidas no mundo e principalmente na América Latina sobre cultura lúdica. Estudos desenvolvidos tanto pela história como pela iconografia demonstram a tradicionalidade e universalidade dos brinquedos e brincadeiras tradicionais. Serão referidos alguns trabalhos de natureza iconográfica de grande relevância realizados no período do século XVI até o século XIX se tornando uma documentação preciosa para o estudo dos jogos tradicionais infantis. Muitos trabalhos de natureza iconográfica de grande relevância realizados no período do século XVI até o século XIX se tornando uma documentação preciosa para o estudo sobre o brincar infantil. Uma obra inestimável como fonte histórica para o conhecimento do brincar como uma manifestação social importante na vida de todos, onde crianças e adultos manifestavam sua ludicidade nos espaços públicos das cidades.

O brincar na rua e em diferentes espaços públicos era uma prática já experimentada em vários momentos da história humana. A obra “Brincadeiras Infantis”, pintada pelo pintor flamengo Pieter Bruegel (1525-1569) nascido nos países baixos e considerado o primeiro paisagista do ocidente, retrata fielmente a forma com o brincar acontecia nas cidades da idade média. No trabalho de Pieter Bruegel na figura 1 verificamos cenas do cotidiano lúdico da época. Quando

examinamos atentamente a obra é possível identificar aproximadamente 84 jogos tradicionais infantis (jogos e brinquedos) vigentes naquele período e que, até hoje, fazem parte da cultura lúdica infantil (AMADO, 1998). Na figura 2 temos o quadro chamado os *Jogos Infantis*, é de Martin van Cleef (1507-1537) onde o pintor retrata cenas lúdicas espontâneas do século XVI na Holanda. Outra pintura importante, produzida no Japão (1868-1912) que apresenta jogos infantis pode ser visto no Museu Van Gogh em Amsterdã (Ver figura 3).

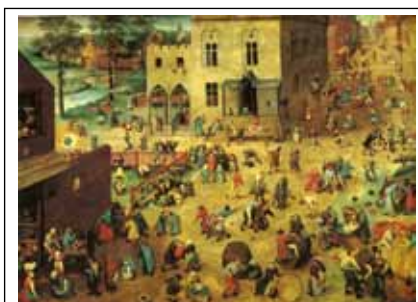


Figura 1. *Brincadeiras Infantis*: quadro do pintor Pieter Brueghel (1560)
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)



Figura 2. Martin van Cleef, 1507-1537, durante o século XVI - *Jogos infantis nos Países Baixos*
Fonte: Jeux du Monde, UNICEF, Lied, Gêneve, 1979



Figura 3. *Jogos infantis tradicionais*
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)

brincar tinha uma importância significativa na vida cotidiana da criança, recordamos, entre muitas outras obras possíveis, mais dois quadros da última década do século XIX. Um dos quadros (Ver figura 4) é do francês Auguste Renoir (1841-1919) pintado em 1894, intitulado *Criança com Brinquedos – Gabrielle e o Filho do Artista, Jean*. Podemos verificar na figura 5 outro quadro de grande expressão lúdica, “*A Bola*”, do Suiço Félix Vallotton (1865-1925), pintado em 1899.



Figura 4. Criança com Brinquedos - Auguste Renoir (1894)
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)



Figura 5. A Bola - Félix Vallotton (1899)
Fonte: Almeida, M.T.P. (2000)

Uma forma interessante de analisar o jogo e o brinquedo na vida social das pessoas deve-se a Benjamin (1984, p.93), ao afirmar já no princípio do séc. XX que “originariamente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. A primitiva riqueza do povo baixo, dos camponeses e artesãos, estabelece até os dias de hoje uma base segura para o desenvolvimento do brinquedo infantil”.

A esta visão poderíamos acrescentar a necessidade de ter em conta, no jogo e no brinquedo, as suas duas formas distintas, como o propõe Amado (2002). Por um lado, temos o *brinquedo tradicional popular*, realizado pelas próprias crianças e pelos seus familiares (geralmente crianças mais velhas) para seu uso pessoal e imediato, e a partir dos mais diversos materiais oferecidos pela natureza (flores, folhas, frutos, caroços, ramos e casca de árvore, conchas, lama e areia etc.) ou desperdícios da indústria caseira (cacos, pneus, carrinhos de linhas, caixas etc.).

Por outro lado, temos os *brinquedos tradicionais artesanais*, produzidos por artesãos e que se destinam a ser comercializados em feiras de artesanato, centros de turismo, feiras populares, lojas especializadas etc. Uma característica dos brinquedos tradicionais artesanais é que são feitos de madeira, lata, barro, pano, materiais alternativos etc., são pintados (coloridos) e muito atraentes. Estes materiais utilizados na confecção do jogo e do brinquedo tradicional variam de uma localidade, região ou país para outro e da mesma forma acontece com o tempo (período). A distinção proposta por Amado é corroborada por Ribeiro (1990, p. 55) ao afirmar que o brinquedo:

Geralmente é criado ou confeccionado pela criança para criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é produto da expressão artesanal do homem do povo que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprendeu com as gerações que o precederam. Este tipo de brinquedo faz parte do acervo de cultura espontânea do povo.

JOGOS AUTÓCTONES: REFLEXÕES, CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Começamos entendendo o que significa “Autóctone”², segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013: 1. Que ou o que é natural do território onde vive = ABORÍGINE, INDÍGENA, NATIVO; 2. Que pertence ao povo natural de um território; 3. Que tem origem no local onde se encontra ou onde se manifesta (ex.: *espécime autóctone*).

As contribuições acadêmicas na construção do saber sobre a cultura lúdica tem sido abordadas a partir de estruturas e saberes relacionados com temáticas como a cultura, a educação, a modernidade e os diversos contextos socioculturais. Tais reflexões consideram a configuração do ato lúdico em estruturas contemporâneas que facilitem sua abordagem e análise a partir de relações materiais e imateriais que sirvam de parâmetro para conectar conhecimentos históricos e/ou ancestrais em padrões significativos de grupos sociais. O lúdico é uma atividade humana presente em todas as civilizações, sociedades e culturas, cujas características são atreladas à razão, à sensibilidade e à emoção.

Segundo Burgués (2000) em seu livro *Juegos y deportes populares tradicionales*, faz referência a essência dos jogos populares e tradicionais para entender as diferentes manifestações e funções que os mesmos têm na vida humana. e sua contribuição ao patrimônio lúdico e cultural local, regional e nacional. Tal como cita no seu livro Burgués (2000) compartilha uma classificação lúdica a partir do tipo de diferentes demandas de ações motrizes, geradas durante a interação com os outros e com o meio no qual se desenvolve.

Burgués citado por Canon (2015) faz uma análise circunstancial e exemplificada dos jogos populares entendendo estes como manifestações lúdicas que são vivenciadas por grupos sociais de uma determinada zona geográfica ou por um grupo específico da mesma população como: grupos de crianças/adolescentes e idosos, grupos de estudantes, grupos étnicos indígenas/quilombolas ou grupos mulheres/homens.

Quando detectamos um jogo praticado e muito enraizado em um determinado comunidade **autóctone** ou nativa, isto é, diz respeito a seres vivos originários do próprio território onde habitam, seja em forma geral, (diferentes idades, etnias, religiões ou

2 “autóctone”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/aut%C3%B3ctone> [consultado em 12-03-2016].

gêneros) ou em um nível geracional específico da população (por exemplo: crianças, idosos, população escolar, mulheres etc.), essa manifestação lúdica pode se denominar de popular. (BURGUÉS, 2000, p. 31 citado por CANON, 2015). Desta forma, concordamos com Canon (2015), quando comenda que a cultura popular tem sentido ao se referir às práticas de algumas manifestações culturais nativas/originais às pessoas de um lugar determinado que, com suas características regionais, crenças, e estilos de vida, os têm incorporado ao seu cotidiano. Assim, podemos praticar o ato lúdico simultaneamente em diversas regiões apresentando características ou variações específicas que dependem diretamente da cultura.

Neste sentido, de acordo com Canon (2015, p. 336), podemos afirmar que todo jogo tradicional é popular, mas ao contrário não, nem todo jogo popular pode ser institucionalizado como tradicional.

Como resultado das interações de caráter temporais espaciais e regionais, entre o jogo popular e o jogo tradicional respectivamente, se constitui uma configuração mútua à qual denominei conversão recíproca. Conversão que, mesmo que ambos se encontrem numa classificação determinada, seja esta tradicional ou popular, isto não impede que flua a partir de sua prática de um sentido ao outro. Não obstante, é Recíproca neste caso, já que, tanto uma como a outra, respondem significativamente a características de dependência internas e externas da categoria oposta. Em outras palavras, para que o jogo tradicional consiga se transformar em popular, precisaria ser praticado tanto em uma maior proporção, como também de forma ainda mais habitual pelos moradores de uma zona geográfica específica. Mesmo assim, para que o jogo popular consiga se transformar em um jogo tradicional, precisaria da sua institucionalização com o fim de assumir um reconhecimento maior que aquele outorgado ao nível local.

Canon (2015, p. 336) citando Burgués (2000, p 30-31) sobre o jogo autóctone, comenta que:

Parece lógico afirmar que ao não conhecer qual é a origem destes jogos, não é possível utilizar com rigor o termo autóctone, nativo, proveniente ou vernáculo, que sendo sinônimos significam atribuir a uma zona ou cultura a origem de um determinado jogo. Se poderia afirmar que algumas das suas considerações como as regras, as expressões que usam para outorgar nome a um jogo (*balón-prisionero, cementerio, jugar a matar, brile, balón-tiro...*) são familiares de um local ao outro. Além disso, temos que considerar que ao longo da história, nossos povos têm estado em continuo contato com outras culturas a partir da qual é possível que um jogo na atualidade possua sua origem em épocas ancestrais e em países e regiões muito afastadas

da nossa geografia.

A cultura lúdica tem sua existência em espaços e tempos muito remotos; assim, compreendemos que aquelas práticas lúdicas vividas pelos nossos antepassados foram influenciadas no decorrer do tempo, especialmente no momento das interações sociais e culturais com outros tipos de sociedades. A construção teórica sobre jogos populares e tradicionais abordada por Burgués, (2000) em seu livro parte de dois princípios para a compreensão dos jogos.

Primeiro, sua apreciação do jogo a partir de uma concepção global-moderna encaixando-o em classificações já estabelecidas, outorgando sentido dinâmico ao pensamento individualista e competitivo em que nossa sociedade se encontra imersa. A segunda, a praxiologia motriz como teoria de ensino de jogos e esportes, mediante a compreensão das suas lógicas internas e sua relação com condutas motrizes como elemento de organização dos comportamentos motores (CANON, 2015, p. 337).

Para Canon (2015, p.337) o jogo autóctones é,

um elemento original ou genuíno de um local específico, uma prática de criação pura, inalterada e homogênea, indissolúvel entre os integrantes de determinada sociedade. Refletir sobre estas assertivas é indispensável, pois desde a literatura dos Estudos Culturais, especialmente os relativos aos povos indígenas no campo da educação, é impensável conceber a existência de uma fase pura de criação, na qual aquilo que é considerado como indígena apareça sem qualquer influência externa sob uma perspectiva intercultural. É por isto que o jogo autóctone não é aqui empregada no sentido da busca pela origem de um jogo em si, não influenciado pelo processo civilizatório, e sim (na minha perspectiva) como uma expressão que ajuda a visualizar a interação cosmológica das manifestações culturais dos povos indígenas que são agenciadas por meio da prática corporal do jogo.

O jogo autóctone segundo Canon (2015, p. 337-338):

Tem um significado simbólico imerso em uma relação estrutural com o pensamento cosmológico, ponte de conexão entre o mundo horizontal (relações sujeito-natureza e relações inter-humanas) e o mundo vertical (relações do sujeito com os espíritos, os mitos, os seres mitológicos, as divindades extra-humanas) que dá sentido a uma dimensão inscrita no universo indígena e de difícil visualização/compreensão para os que não são indígenas. É uma

relação que envolve elementos de carácter mítico, ritualístico, de iniciação, de crença, de festas e que só pode ser entendida por quem partilha seus significados. Portanto, acreditamos que o jogo autóctone indígena apresenta uma dimensão que vai muito além do ato de jogar e de seu sentido meramente lúdico. Por conseguinte, pensar em jogos autóctones indígenas não é pensar em práticas corporais puras, antigas e não “influenciadas” pelas diversas interações culturais. É pensar, sim, em outro tipo de práticas de presentificação, entendendo esta como o ato pelo qual um objeto se torna presente sobre uma forma, estrutura ou imagem, a partir da qual apresentam características, neste caso, cosmológicas, que interagem com seres naturais, espaços, deuses, objetos e seres de carácter mitológico.

JOGOS TRADICIONAIS

É fundamental e relevante pensar na cultura lúdica como elemento de construção de espaços ancestrais entre o humano e o mais além, configura um caminho de movimentos constantes que dotam o sujeito de experiência para seu desenvolvimento social, motriz, afetivo, intelectual e histórico como parte do seu legado cultural. As culturas lúdicas tradicionais fazem parte da manifestação popular e da espontaneidade de um povo. Através dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais deixamos para as gerações futuras as condutas lúdicas e culturais de um determinado período e de uma determinada sociedade.

(...) velhas canções ditas à beira da mesa ou da fogueira; danças de aldeia em festas de casamento; brincadeiras típicas de crianças; ritos coletivos da religião popular; o jeito original de entalhar a madeira ou pintar potes de barro; os mitos que o avô sabe e conta ao neto, os anônimos poemas épicos que narram de casa em casa as histórias dos heróis imaginários, quando era difícil contar na escola a história dos heróis verdadeiros; a sabedoria camponesa dos segredos de lidar com a terra; as flores bordadas nas blusas das mulheres; o rodado peculiar das saias; a faixa que os rapazes amarram na cintura; o jeito de prender na cabeça um lenço. (...) A “alma de um povo” (...). Coisas da vida. Coisas do folclore?” (BRANDÃO, 1993, p.9)

Para uma maior compreensão deste tema, faz-se mister alguns esclarecimentos, sem os quais não seria possível assimilar o conteúdo que se

pretende abordar. Um deles é a origem da palavra folclore e para isso ALMEIDA (1976, p. 6) citado por Almeida, M.T.P. (2000) com certeza nos traz uma grande contribuição.

Em 22 de agosto de 1846, The Atheneum, de Londres, publicou a carta de William John Thomas, propondo que tudo quanto, na Inglaterra, chamava-se de antiguidades populares, literatura popular, “embora seja mais precisamente um saber popular do que uma literatura, e pudesse ser, com mais propriedade, designado com uma boa palavra anglo-saxônica FOLK-LORE, saber tradicional do povo”, não fazia ele mais do que batizar estudos que vinham desde tempos imemoráveis, mas que se incentivaram no fim do século XVIII.

O termo entretanto, foi aceito universalmente, com derivações e adaptações. A palavra *folk*, com sentido de povo, assim utilizada: cultura *folk*, *folkways*, *folkmúsica*, homem *folk*, etc., e *lore*, com o sentido de sabedoria, dizendo-se *lore* dos pescadores, *lore* dos sertanejos, *lore* dos *tupiniquins*. A palavra em inglês é escrita sem o hífen *folklore* e em português, folclore. Para ALMEIDA (1976, p.6) citado por ALMEIDA, MTPA (2000), “o folclore é, pois, uma ciência ou disciplina autônoma no conjunto de ciências que estudam o homem e seu conjunto social e destina-se a interpretar a cultura *folk*, pela análise de sua estrutura, pela compreensão de seus padrões, pela investigação do material nela recolhido. Só assim definiremos o ‘caráter universal e eterno’ do folclore que é afinal uma ciência de interpretação e não apenas descritiva”. O sociólogo PIMENTA (1955, p. 155) citado por ALMEIDA, MTPA (2000), comenta:

Folclore tanto se emprega no sentido do campo de pesquisa, de conhecimento cultural, como, em linguagem corrente, passou a ser o que é peculiar ao povo de um país ou de uma região urbana ou rural, em tradições, crenças, lendas, costumes, manifestações artísticas, sobressaindo, entre estas, a dança, a poesia e a música, por mais íntima e espontaneamente entrelaçadas à emotividade coletiva, cujos matizes elas refletem quase que com a fidelidade de um espelho.

Sobre o importante papel do folclore na cultura popular, CASCUDO (1956) o coloca como “a cultura do popular tornada normativa pela tradição na carta do folclore brasileiro, é estabelecido como integrante das ciências antropológicas e

culturais”. Para os folcloristas o folclore seria a “ciência do saber popular”. E outros ainda colocam que o folclore é toda manifestação que expressa o sentimento, o agir e o pensar de uma comunidade, sociedade ou nação.

Sendo assim, os valores são passados através das vias informais, sendo essas vias acessíveis a um maior número de pessoas, pelo intercâmbio do dia a dia. Nesta perspectiva BRANDÃO (1993, p.24) entende que os valores que consideramos sobreviventes teriam sua transmissão mais pura ou natural. “As maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação (...) constituem o fato folclórico...”. Um aspecto de suma importância apresentado por RIBEIRO (1974, p.8) sobre o estudo do fato folclórico foi que “a conceituação do fato folclórico resulta da análise de que foi motivo, e, ela própria, a análise, depende de uma escola, de uma doutrina”. O fato folclórico tem uma série de características que ajudará a distingui-lo:

- *Anonimato*: Toda obra tem um autor, no folclore, porém, o nome desse autor se perdeu através dos tempos, despersonalizando-se, assim, a autoria. Aceito e modificado pela coletividade passa a ser uma obra do povo.
- *Aceitação Coletiva* - Refere-se à aceitação do fato pelo povo. O povo, aceitando o fato, toma-o para si, modifica-o e o transforma, dando origem a inúmeras variantes.
- *Transmissão Oral*: Como os antigos não dispunham de outros meios de comunicação, esta era feita de boca em boca.
- *Tradicionalidade*: Tudo o que se transmite vivo e assim se conserva. É uma força de coesão interna que define o modelo do conglomerado, da região, do povo, e lhe dá uma unidade. A tradição é o modo vivo e atual pelo qual se transmitem os conhecimentos não ensinados na escola e rege todo o saber popular.
- *Funcionalidade*: O povo não conhece o ato gratuito. Tudo que faz tem um destino, preenche uma função. Tudo está estritamente ligado a um comportamento, a uma norma psico-religiosa-social, cujas origens se perderam no tempo.

Dentre as formas de manifestações folclóricas que são as diversas expressões materiais ou espirituais do povo, destacam-se: Linguagem e literatura; Danças,

autos ou danças dramáticas e folguedos; Música e conjuntos; Mitos, credíes e superstições; Medicina popular; Artes e técnicas tradicionais (Artesanato); Usos e costumes; Festas tradicionais; Lúdica infantil.

FERNANDES (1979) se posiciona com relação às manifestações folclóricas; para ele, elas podem ser a “sobrevivência de um passado mais ou menos remoto”. Ele continua afirmando que elas podem inserir-se entre os elementos mais persistentes e visíveis de certas formas de atuação social. Vimos já como CASCUDO define Folclore como: a cultura do popular, tornada normativa pela tradição. E no seu Dicionário do Folclore Brasileiro (1998, p.400), ele acrescenta:

Compreende técnicas e processos utilitários que se valorizam numa ampliação emocional, além do ângulo do funcionamento racional. A mentalidade, móbil e plástica, integrando-os na mecânica assimiladora do fato coletivo, como a imóvel enseada dá a ilusão da permanência estática, embora renovada na dinâmica das águas vivas. O folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão, sensível ao seu ambiente. Não apenas conserva, depende e mantém os padrões imperturbáveis do entendimento e ação, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinadas sequências ou presença grupal.

FERREIRA (1975, p. 1.394) coloca como significado de tradicional aquilo relativo à tradição, e para ele a tradição significa: “1. Ato de transmitir ou entregar; 2. Transmissão oral de lendas, fatos etc., de idade em idade, geração em geração; 3. Transmissão de valores espirituais através de gerações; 4. Conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados; 5. Recordação, memória”. E o mesmo FERREIRA (1975, p. 1.115) fala que popular é: “1. Do, ou próprio do povo: hábitos populares; 2. Feito para o povo; 3. Agradável ao povo; que tem as simpatias dele”. A tradicionalidade é uma das características mais críticas do folclore. Muitas vezes, uma cultura é popular e tradicional, porque há uma forte e dinâmica resistência política às inovações impostas pelas classes dominantes.

Para BRANDÃO (1993, p.10) a cultura do folclore é uma cultura politicamente ativa: decodifica a identidade, “(...) lá na minha terra foi o que tivemos para não perdemos a unidade da nação e também um sentimento de identidade que não podia ser destruído”, e reproduz os símbolos que consagram um modo de

vida de classe. Neste sentido pode-se então pensar no termo “tradicionalidade”, como aquilo que pode ser “antiquado” e “conservador” no ponto de vista das classes dominantes (altas), mas do ponto de vista das classes dominadas (baixas) o tradicional é vivo e atual, sendo elas produtoras desta cultura e consumidoras da mesma. BENJAMIN (1984, p. 74) também comentou que pesquisa folclórica “mais recente abandonou há muito tempo a crença de que o mais primitivo era também, em qualquer circunstância, o mais antigo. Frequentemente a assim chamada arte popular é apenas o resíduo de bens culturais de uma classe dominante que, assimilado por um grupo social mais amplo, se renova”.

A cultura popular é uma cultura não oficial, que se desenvolve através da transmissão oral. É uma cultura que não se encontra cristalizada em forma escrita, e está em constante transformação incorporando criações anônimas de diversas pessoas. Portanto a cultura popular é uma obra de criação coletiva. Em outras palavras o produto tradicional da cultura popular é obtido por dois processos: 1. O processo de conservação e 2. O processo de constante transformação. Estes processos são responsáveis pelo produto tradicional que está em permanente interação com o meio social e a cultura de origem. Esta característica da cultura popular é também verificada no jogo tradicional que será analisado posteriormente.

Brandão (1993, p. 42) está de acordo com as características anteriormente apontadas. O mesmo autor coloca uma outra característica importante sobre o fato folclórico “é que ele é transmitido de pessoa a pessoa, de grupo a grupo e de uma geração a outra (...), ou seja, oralmente, por imitação direta e sem organização de situações formais e eruditas de ensino-e aprendizagem.” (BRANDÃO, 1993, p.45). Para as professoras ALMEIDA e PRADO, (1998, p. 4) o folclore significa, basicamente a sabedoria popular de um povo. E colocam também da importância do povo brasileiro conhecer o folclore do país como um todo, procurando desta forma conhecê-lo melhor (o país). Para elas o folclore tem uma enorme importância na vida de uma nação, porque estimula a valorização do que é nosso, preservando e mantendo o nacionalismo e difundindo a nossa cultura. Neste sentido, a contribuição dos fatos folclóricos é fundamental.

Fatos folclóricos são as maneiras de pensar, agir e sentir de um povo. Quase sempre são transmitidos oralmente e pela imitação. Como temos no Brasil, a mistura de vários povos (africanos, europeus e indígenas) os usos de costumes de todos eles se

entrelaçam, aumentam ou diminuem e, muitas vezes, mesmo com características diferentes, têm a mesma origem. O folclore, em sua simplicidade, apresenta traços de todas as regiões do país. Tome como exemplo o Saci-Pererê. Quem já não ouviu falar dele? E o caipora, a Cuca, a Mula-sem-Cabeça? Eles povoam a imaginação de todos os brasileiros (...). Os fatos folclóricos estão em todas as partes e se manifestam de várias maneiras. Comece a prestar atenção! Eles estão na sua e na minha casa, na escola, nas ruas e em quase tudo que você ouve, vê, ou faz: música, brincadeiras, jogos, artesanato, comidas e muito mais.

Para BRANDÃO (1993, p. 39), “o ser humano faz, faz de novo, refaz, inova, recupera, retoma o antigo e a tradição, inova novamente, incorpora o velho no novo e transforma um com o poder do outro.” O folclore para FERNANDES (1979, p.14) é “fonte de atualização e perpetuação de estados de espírito e de atitudes que garantem eficácia dos meios normais de controle social.” De acordo com o autor, o folclore abrange os objetivos culturais de natureza literária (mitos, cantigas de roda etc.) e institucional (ritos, trocinhas), organizando e orientando socialmente as atividades humanas. Já educador norte-americano Stanley Granville Hall, no início do século XX (apud MELO, 1979, p. 125) defendia a seguinte opinião:

(...) o jogo infantil é um processo espontâneo, instintivo, que a natureza humana elege para poder alcançar sua plenitude e perfeição em todas as ordens construtivas da vida; jogando, o menino fortalece o seu organismo, adquire idéias e se racionaliza como ser social; os jogos possibilitam o importante serviço de eliminar da sociedade seus próprios erros em procedimento; os ritmos que acompanham o jogo estimulam a sensibilidade do menino, modelam seu caráter e dão a seus sentimentos a oportunidade de refinar-se.

E por falar em influências socializadoras do folclore MELO (1979, p.125), coloca uma frase de Florestan Fernandes onde ele afirma que: “O folclore possui um valor educativo. Pelo jogo e pela recreação, a criança se prepara para a vida, amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social. “ (...): ela “aprende a agir como ser social, a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, além da importância da liderança e da identificação com centros de interesses suprapessoais. De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente”. Repetimos, pois, que a cultura infantil também faz parte do

folclore. IVIC (1986, p.68) afirma que “o folclore infantil é a parte integrante da cultura folclórica. O folclore é a manifestação da riqueza natural da criança: suas potencialidades físicas, corporais, motoras, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais.”

O folclore Infantil é composto pelos folguedos tradicionais das crianças e as formas de agregação social que eles pressupõem. É através dos folguedos que as crianças ampliam seus contatos humanos, aprendendo de forma mais simples as vantagens e o significado das atividades coletivas ou grupais e experimentam os diferentes papéis associados às relações de subordinação e de dominação entre as pessoas da mesma classe social. De acordo com FERNANDES (1979, p.13) “é por meio do folguedo folclórico que a criança, além de aprender, adquire uma experiência societária de completa significação para o desenvolvimento de sua personalidade.”

A cultura infantil é constituída de elementos folclóricos e aprendida na rua e que provêm, em muitos casos, da imitação da cultura do adulto. Transferem-se por aceitação e permanecem entre as crianças. Esses elementos do folclore infantil constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças e são todos tradicionais, valores esses que vêm do passado, da nossa formação e constituem o ambiente moral em que nos formamos. Florestan Fernandes enfatiza o aspecto da reeducação do imigrante, dos pais e da família em geral, através do folclore infantil, servindo este como veículo de transmissão de elementos culturais.

O folclorista Italiano Giuseppe Pitré (apud MELO , 1979, p.125) nos ensina que “ os jogos são a escola na qual meninos aprendem hábitos que lhes serão de prática utilidade em sua vida e futuro; que eles encerram uma moral, segundo a qual a boa fé e a honestidade são condições necessárias a todo bom jogador.” É importante colocar que alguns conceitos morais, valores e princípios que trazem os jogos tradicionais e, tal como eles mesmos, já vêm de uma longa data, como afirma MELO (1979, p. 126): “Os jogos infantis, particularmente os populares e tradicionais, encerram elevada moral, cujos princípios não são outros senão aqueles que recebemos através das normas seculares que o Direito Romano condensou.”

Estes mesmos valores são verificados nas reflexões da educadora porto-riquenha, Maria Cadilla de Martinez em seu livro *Juegos y Canciones Infantiles de Puerto Rico* citada por MELO (1979, pp.125-126); para a autora “(...) os

jogos realizam uma imponderável missão social: adaptam o menino ao seu meio preparando-o para cooperar com seus semelhantes.” E ainda acrescenta: “Nenhum tratado de moral humana ou de justiça poderia ser mais objetivo e mais eficaz para a humanidade do que os jogos das crianças.” Os jogos têm uma dinâmica toda especial na vida infantil, para KISHIMOTO (1993, p.16),

(...) O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos.

Reforçando este pensamento FRIEDMANN (1996) entende que o jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico e cultural da criança e traduz valores, costumes, formas de pensamento e de ensinamentos. O seu valor é inestimável constituindo, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida. A mesma autora diz que os jogos tradicionais infantis representam uma forma especial da cultura folclórica. IVIC (1986, p.67), ao referir uma afirmação feita por Bathin em 1978, definiu como oposta à cultura da escrita, oficial e formal,

O jogo tradicional é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Esses jogos mudam no processo do esforço criativo coletivo e são anônimos. A forma de criação e o mecanismo de transmissão são dois critérios que distinguem os Jogos Tradicionais.

Para RIBEIRO (1990, p. 55) representante da Comissão Gaúcha de Folclore, os jogos e brinquedos tradicionais:

São aqueles por suas características de fácil assimilação, desenvolvimento de forma prazerosa, aspectos lúdicos e função em seu contexto, foram aceitos coletivamente e preservados através dos tempos, transmitidos oralmente de uma geração a outra. Foi vendo, ouvindo e participando que crianças de várias gerações aprenderam e ensinaram, usufruíram e nos legaram estas atividades que nós, educadores, pesquisadores e estudiosos em geral, chamamos de jogos tradicionais.

Os jogos tradicionais são tão antigos quanto a civilização. Para KISHIMOTO (1993, p.15),

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não cristalizada, está sempre

em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

KISHIMOTO (1993, p.15) afirma que o jogo tradicional, por ser um elemento folclórico, assume algumas características importantes que, como já vimos, fazem também parte das características do fato folclórico. Mesmo correndo o risco de alguma repetição, não podemos deixar de referi-las: **Anonimato** – ninguém sabe quem criou e nem de onde veio precisamente; **Tradicionalidade** – é que determinados jogos eram praticados por povos antigos e diferentes culturas brincavam de amarelinha (macaca, academia etc.), três marias ou pedrinhas, pião, empinar pipa (papagaio, arraia etc.), bila (bolinha de gude) e até hoje estas brincadeiras e brinquedos vivem na cultura atual. Deve-se este fato à transmissão de geração para geração através da experiência popular (ou do conhecimento empírico); **Transmissão oral** – foi o principal recurso responsável pela manutenção desses jogos para outras gerações através da comunicação oral; **Conservação** – são jogos preservados por uma determinada sociedade em um determinado período e sempre incorporando novos conteúdos; **Mudança** – o jogo tradicional por fazer parte da categoria dos jogos espontâneos, permite alterações ou mudanças, transformações e criações de novos jogos; **Universalidade** – podemos verificar que determinados jogos ou brinquedos tradicionais são vivenciados ou jogados em diversas partes do planeta terra. Somente existem algumas alterações, nas regras e nos nomes dos jogos ou brinquedos.

Percorrendo o mesmo caminho FRIEDMANN (1996, p. 43) cita que “o jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro).” Segundo ela, o jogo tradicional muda na forma mas não no conteúdo. Mas o que caracteriza a forma e o conteúdo? 1) **Forma** – é a organização do jogo tradicional no que diz respeito aos materiais utilizados para jogar ou confeccionar, do espaço de jogo, do número de participantes etc., por exemplo, o jogo de bila (bolinha de gude) é uma brincadeira conhecida em todo mundo, mas a sua forma de jogar muda de uma cultura para outra, muda de um determinado período para outro, muda de um determinado grupo para outro (o tipo de material/objeto, o traçado, o número de jogadores, o período que joga etc.); 2) **Conteúdo** – é

constituído pela motivação (interesse) lúdica, que é o objetivo básico do jogo.

As brincadeiras tradicionais são incorporadas pela imitação ou transformada pelas crianças em função de diferentes estímulos, interesses e necessidades e variam de uma cultura para outra e de um grupo para outro. Neste sentido, o jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural, refletindo os valores, as tradições, o pensar e os ensinamentos de um povo.

A grande maioria dos jogos tradicionais e brinquedos eram praticados por adultos e depois abandonados; imitados pelas crianças passaram assim a fazer parte apenas da cultura lúdica infantil e juvenil. De acordo com FERREIRA, M. (1990, p. 8-9) alguns brinquedos foram encontrados nas ruínas do Egito, da Babilônia, China e da civilização Asteca e Maia. “Os jogos de tabuleiro já eram conhecidos pelos egípcios cerca de 2.500 a.C., como mostram as figuras esculpidas nos túmulos. Os jogos de bola também já eram praticados no antigo Egito e na América pré-colombiana. As olimpíadas dos gregos já existiam desde 776 a.C, em honra ao deus Zeus. O jogo de argolas, cabra-cega, o cabo de guerra e outros eram praticados pelas crianças da antiguidade.” Muitos pesquisadores e estudiosos já falaram que o brinquedo é tão antigo quanto o homem. Segundo FERREIRA, M. C. (1990, p. 8-9),

Bonecas pré-históricas micenianas, cretenses, egípcias, astecas, etruscas e outras, feitas de madeira, massa, barro cozido, pano pedra, alabastro, osso ou metal. Nas escavações arqueológicas de vários lugares encontraram-se bolas de couro cheias de crina ou palha. As crianças da Grécia e de Roma antigas brincavam com bonecas articuladas por meio de barbantes e com vários objetos, como piões, chocalhos, móveis em miniatura, o que demonstra a universalidade das peças usadas como brinquedo.

Portanto, segundo colocação do citado autor, pode-se concluir que os brinquedos folclóricos são aqueles que vêm de longa data, sendo transmitidos de geração para geração (de pai para filho e para neto, e muito especialmente entre as diversas gerações de crianças) com algumas modificações que são incorporadas com o passar do tempo. E quando o brinquedo é feito individualmente e manualmente pelas próprias crianças ou por artesãos, em sua própria casa, ou dentro de pequenas oficinas, recebe o nome de brinquedo artesanal ou popular. Mas hoje muitos dos brinquedos tradicionais são fabricados em escala industrial, portanto, apesar de

serem folclóricos, deixam de ser artesanais. Uma forma interessante de analisar o brinquedo tradicional deve-se a BENJAMIN (1984, p. 93), ao afirmar já no princípio do séc. XX que “originariamente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. A primitiva riqueza do povo baixo, dos camponeses e artesãos, estabelece até os dias de hoje uma base segura para o desenvolvimento do brinquedo infantil”.

A essa visão poderíamos acrescentar a necessidade de ter em conta, no brinquedo tradicional, as suas duas formas distintas, como o propõe Amado (2002). Por um lado, temos o brinquedo tradicional popular, realizado pelas próprias crianças e pelos seus familiares (geralmente crianças mais velhas) para seu uso pessoal e imediato, e a partir dos mais diversos materiais oferecidos pela natureza (flores, folhas, frutos, caroços, ramos e casca de árvore, conchas, lama e areia etc.) ou desperdícios da indústria caseira (cacos, pneus, carrinhos de linhas, caixas etc.). Por outro lado, temos os brinquedos tradicionais artesanais, produzidos por artesãos e que se destinam a ser comercializados em feiras de artesanato, centros de turismo, feiras populares, lojas especializadas etc. Uma característica dos brinquedos tradicionais artesanais é que são feitos de madeira, lata, barro, pano, materiais alternativos etc., são pintados (coloridos) e muito atraentes.

Estes materiais utilizados para fabricação ou confecção do brinquedo tradicional varia de uma localidade, região ou país para outro e da mesma forma acontece com as brincadeiras ou jogos que variam com o tempo (período). A distinção proposta por AMADO é corroborada por RIBEIRO (1990, p. 55) ao afirmar que o brinquedo:

Geralmente é criado ou confeccionado pela criança para criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é produto da expressão artesanal do homem do povo que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprendeu com as gerações que o precederam. Este tipo de brinquedo faz parte do acervo de cultura espontânea do povo.

As crianças eram, portanto, os principais autores e transmissores deste vasto patrimônio cultural constituído pelos brinquedos e materiais de jogo que só por si oferecem importante campo de investigação. O pesquisador Português professor

João Amado, aliás, em seu *Universo dos Brinquedos Populares* (2002), depois de apresentar e discutir algumas classificações apresentadas por outros autores, propõe que esse universo se organize em 13 categorias ou “constelações” que são também os respectivos capítulos da obra: Adornos e adereços; Brinquedos sonoros e musicais; Bonecos, bonecas e acessórios; Representação de animais; Miniaturas de utensílios domésticos; Miniaturas de alfaias e engenhos agrícolas; Construções, artes e ofícios; Transportes; Armas; Quebra-cabeças; Materiais de jogos infantis; Fantasias; Culinária infantil. No quadro 1 compartilho alguns brinquedos utilizados por uma grande maioria de crianças brasileiras. Todos eles fazem parte do repertório lúdico deixados pelos nossos ancestrais de etnia indígena, africana e branca.

Quadro 1

ALGUNS BRINQUEDOS TRADICIONAIS QUE FAZEM PARTE DO PATRIMÔNIO LÚDICO DA HUMANIDADE	
Arco	De origem greco-romana, podendo ser construído de metal ou madeira leve. A invenção do arco verificou-se logo em seguida à funda, de remota antiguidade. Várias reproduções, mostrando a existência do arco e da flecha, foram encontradas em pinturas rupestres de cavernas situadas na região do deserto do Saara, cerca de 30.000 a.C.
Aro Metálico	Consta de um aro de arame grosso que as crianças fazem rodar pelo chão, com auxílio de um suporte, também metálico.
Balanço	Um dos mais antigos brinquedos infantis. Consta de uma pequena prancha suspensa em cordas, existindo, hoje, várias modalidades. Obrigatório nos parques infantis, casas de diversão e nos jardins de casa particulares, no Nepal, o balanço representa o símbolo do Sol; na Coreia, é ligado a ritos de fecundidade; segundo o poeta Kalir (Eleazar ben), é figura de transfiguração das almas.
Balão	Brinquedo tradicional das festas juninas brasileiras. É feito de papel colorido e cheio de ar quente, produzido pela queima de uma mecha. Atualmente, seu uso é proibido, devido ao perigo de incêndio que representa para as construções, as matas e as plantações.
Boneca	Sempre existiu, feita com os mais variados materiais (pano, madeira, borracha) para encantar as meninas de todas as raças e épocas. O primeiro bebê de pano, com a cabeça e mãos de porcelana, teria sido criado em Sonneberg, em 1855, havendo quem atribua essa invenção aos Montanari (Inglaterra), nessa mesma época. As mais antigas figuras com forma de bonecas conhecidas são de madeira e foram encontradas em túmulos egípcios de, aproximadamente, 2.000 anos a.C. Também nos túmulos gregos e romanos dos séculos IV e III a.C., foram encontradas figuras semelhantes a bonecas, com braços e pernas articulados. As bonecas existentes antes do século XVIII não eram tidas como brinquedos, mas objetos mágicos ou religiosos. As primeiras destinadas, especialmente para crianças, apareceram no século XVIII. Durante a Renascença, a boneca se difundiu muito na Itália e na França, como ornamento e objeto de arte. No século XIX, a fabricação de bonecas sofreu sucessivas modificações que lhes aperfeiçoaram o material e as articulações e os adornos. As modernas já alcançaram elevado grau de perfeição, como as lançadas pelas fábricas brasileiras.

Bilboquê	Jogo antigo de invenção incerta, também chamado emboca-bola. Consta de uma bola de madeira com um furo, a qual é presa por um cordão a um bastonete de ponta, onde ela deve se encaixar. Usado na França, no tempo de Herifrique III, teve grande voga na corte de Luís XIV.
Estilingue ou Baladeira	Brinquedo e arma de arremesso, com provável origem na funda fenícia, que existiu na Índia, desde a Antiguidade; foi trazido para o ocidente (e para o Brasil) pelos portugueses. É constituído de uma forquilha e uma fita de borracha e couro, e era usado, habitualmente, com projeteis de argila seca. Os meninos o utilizam, atualmente, para caçar passarinhos ou para traquinagens. Em Portugal, tem o nome de fiska e, no Brasil, recebe várias denominações, conforme a região: seta, atiradeira, baladeira.
Bola	Brinquedo de origem remota, podendo ser feito de pedra, ferro, madeira, vidro, couro, pano, borracha, celuloide, etc., e que deu origem a uma grande quantidade de jogos. Os mais antigos jogos de bola já eram praticados no Egito e na Pérsia, por volta de 2.000 a.C. Uma espécie de boliche era jogado com bolas de pedra. As bolas de borracha ocas e cheias de vegetação eram usadas pelos Maias, da América Central, 700 d.C. A bola de golfe de penas foi inventada em 1618 e, a de guta-percha, em 1848. As bolas de bilhar apareceram em 1869, invenção de J. Wesley Hyatt, de Nova York. A bola de tênis, de borracha, apareceu em 1873 e, a de golfe, também de borracha, em 1898, feita pelo americano Bertram Work. A bola de pingue-pongue, de celuloide, foi inventada pelo engenheiro inglês James Gibb, em 1898.
Bicicleta e velocípede	A primeira bicicleta, construída pelo francês Siorac, em 1750, era de madeira e não tinha pedais. A pessoa impulsionava o veículo com os pés, no chão. A primeira bicicleta de pedais foi feita pelo mecânico inglês Kirpatrick Macmillan, em 1839, aperfeiçoada pelo francês Ernest Michaux, em 1855. A bicicleta de três rodas costuma ser chamada de velocípede que, antigamente, possuía as rodas de ferro e, hoje, são munidas de pneus.
Cama de gato	De origem malaia, consta de um jogo de cordéis, cujo brinquedo consiste em trançar uma rede presa aos dedos das mãos, para que se vá sendo transformada, em outras, de nova forma, até que não se torne mais possível continuar.
Carrinho de madeira	O clássico é feito com tábuas de caixote, formando uma armação, sobre a qual se adapta uma outra tábua, que serve de banco. As duas dianteiras são fixas a um eixo que contém os pedais, a fim de se dirigir o veículo. Há, também, um breque, o qual funciona por atrito de uma peça de madeira com as rodas traseiras. Muito usado nas cidades interioranas brasileiras, principalmente, nas ladeiras.
Cirquinho	Pequeno circo que as crianças usavam construir, apresentando números acrobáticos e de bicicleta, peripécias dos palhaços, mágicas, peças teatrais e outras variedades, aprendidas nos circos de verdade.
Diabôlo	Originado, segundo alguns, da África Central e, segundo outros, da China, de onde teria sido trazido para a França e a Inglaterra, no século XVIII. Alcançou muita popularidade entre 1905 e 1910, em vários países. O objeto compõe-se de duas peças: uma, formada de dois cones unidos pelo vértice, outra, por um fio de barbante, cujas extremidades se fixam a duas varas que servem de cabo.
Iô-iô	Brinquedo de múltiplas origens (Egito, Índia, Grécia), feito de material nobre (marfim ou madeiras preciosas). Ficou famoso durante a revolução francesa, tendo reaparecido, em Paris em 1815, e alcançou grande popularidade por volta de 1932. Em sua versão moderna, foi inventado pelo industrial norte-americano, Donald F. Duncan.

Gangorra	Brinquedo infantil que consiste numa tábua apoiada a um espigão, pelo centro, e que oscila, para um e outro lado, ao impulso recebido. (Existe um tipo de armadilha, que, também, tem o nome de gangorra).
Marionetes ou Mamulengo	O teatro de marionetes é conhecido desde a remota antiguidade, tendo sido cultivado pelos hindus, egípcios, chineses, gregos e romanos. Acredita-se que esteja ligado, historicamente, às sombras chinesas, muito populares na China do século XI. As marionetes são bonecos vestidos a caráter, feitos de madeira, papelão ou metal, representando pessoas ou animais, e movimentados por meio de fios. Quando os bonecos são movidos pela própria mão do artista, que é colocada no seu interior, recebem o nome de fantoches ou bonifrates. No Brasil, acredita-se que o teatro de marionetes tenha surgido na época da colonização, trazido pelos portugueses. A primeira notícia sobre isso é dada por Luis Edmundo Costa, referindo-se ao século XVIII. No Nordeste, o teatro de bonecos é chamado mamulengo.
Papagaio ou Arraia	Brinquedo usado desde tempos antigos, no Extremo Oriente, tendo sido importado pelos portugueses, que o trouxeram para o Brasil. O papagaio de papel já era conhecido na China, mil anos antes de Cristo. Segundo Aristóteles, teria sido reinventado por Arquitas de Tarento, sábio pitagórico, amigo de Platão. Grandes papagaios, que até serviam para erguer pessoas e deram ideia à invenção do planador, existiram depois do ano 1.000 d.C., no Oriente e, por volta do ano 1.600, foram trazidos para a Europa. O papagaio de caixa foi inventado por L. Hargreave, em 1893, na Austrália. No Brasil em algumas regiões ele é conhecido como: pipa, arraia etc.
Papa-vento ou Cata-vento	Antigo brinquedo infantil, constando de uma rosa de papel, espécie de hélice de várias pás, presa por um alfinete à ponta de uma haste de madeira, de forma a girar livremente. Usado no Brasil no tempo de ventania e também é conhecido como cata-vento.
Pernas-de-pau	São duas varas, com ressalto para os pés; antiquíssimo brinquedo, já mencionado nos <i>Romans du boin roi</i> Alexandre (1344). Antes de serem utilizadas como brinquedo, foram usadas para atravessar lugares alagados.
Peteca	Divertimento de origem indígena, cuja palavra significa bater; uma espécie de bola achatada, em que se introduzem penas. A peteca usada pelos índios era feita de um punhado de pedrinhas envolvidas em folhas e amarradas em uma espiga de milho. A peteca americana - jogo semelhante ao voleibol, em que a peteca substitui a bola, foi idealizada por João Perrenoud Teixeira de Souza, em 1932. No Brasil, a peteca foi reconhecida como esporte oficial em outubro de 1985, pelo Conselho Nacional de Desportos.
Pião	Objeto de madeira (hoje, existem os de plástico ou metal), aproximadamente cônico, tendo na ponta um prego, implemento de lúdica infantil; atividade recreativa introduzida no Brasil pelos colonizadores portugueses. Brinquedo de origem muito antiga; acredita-se que os habitantes das cavernas já o praticassem, usando certas nozes. Existe no Museu J. Hopkins, de Baltimore, EUA, um vaso grego, pintado há aproximadamente 2.500 anos, em que são vistas duas pessoas observando a dança de um grande pião de madeira; uma delas segura um bastão, terminado por um látigo, destinado a provocar o giro. É originário de vários lugares, como a piorra. Exemplares micenianos, em argila, foram recolhidos por H. Schileman (1822-1890); outros, de diversas espécies, foram encontrados nas escavações de Pompéia.
Soldadinhos de chumbo	Brinquedo constante de uma série de pequenos bonecos metálicos; os primeiros, do tempo de Luís IX, eram de ferro. Os soldadinhos foram aperfeiçoados nos séculos XVIII e XIX, na cidade de Nuremberg (Alemanha), sendo os mais famosos fabricantes Hil-pert e Heinrichsen.

Xipoca	Brinquedo de origem desconhecida, formado por um tubo de bambu e serve para atirar bolas de papel molhado ou rodela de casca de frutas. Em Portugal, tem o nome de repuxo; no Brasil (Minas Gerais), é chamado de bomba.
--------	--

Fonte: Almeida, M.T.P. (2016)

CONCLUSÃO

É só através dos olhos de uma outra cultura que uma cultura se revela de maneira mais completa e profunda. Cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente. (Mikhail Bakhtin)

As culturas lúdicas, estão presentes em qualquer local, pois faz parte da formação do povo do brasileiro. No entanto, suas riquezas não são correspondidas como deveria ser, principalmente no âmbito escolar, pois é o primeiro local onde se aprende a história do Brasil. O currículo escolar, deve usar as disciplinas como aliadas e proporcionar a vivência da cultura étnica indígena e africana no âmbito escolar. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos entram como ferramentas educativas capazes de delinear valores, princípios, respeito, tolerância, inclusão e amor. Contudo, este trabalho também visa instigar novas propostas que visem o trabalho com a pluralidade cultural brasileira no contexto escolar, seja qual for a disciplina, mas que, explore a cultura brasileira de maneira a conscientizar, alunos, comunidade e professores do quão importante são as culturas étnicas que influenciaram o que somos hoje.

A universalidade e tradicionalidade do jogo, das brincadeiras e dos brinquedos são analisados e comprovados através de estudos históricos, sociológicos, antropológicos e iconográficos. Neste sentido, a base deste artigo utiliza conhecimentos destas ciências para investigar com maior segurança e propriedade o tema aqui tratado. Estudos já realizados por investigadores confirmam que o lúdico são geradores de expressão da personalidade e da cultura.

A cultura lúdica através dos jogos, brinquedos e brincadeiras é um impulso universal que não têm fronteiras nem culturais, nem linguísticas e nem de classes sociais. O lúdico é em sua essência é livre, universal e democrático. Sabemos que ele tem suas virtudes e seus pecados. Virtudes porque se bem usado pode promover a autonomia, a criticidade, a unidade, a felicidade, a paz e o prazer. Pecados, porque mal utilizado pode

comprometer a verdade, ser estagnante, segregar e mutilar o ser humano.

Jogos autóctones e tradicionais fazem parte do conhecimento transdisciplinar do patrimônio cultural lúdico material e imaterial, entendendo esse saber como instrumento de construção de identidades coletivas e de requalificação das experiências culturais, educativas e cidadãs da criança, do jovem e do adulto. O lúdico é um dos maiores patrimônios da humanidade que deve ser reconstruído, vivido e transferido em todas as gerações humanas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina de, PRADO, Zuleika de Almeida. **Nosso Folclore**. São Paulo:Ed. Ave Maria, 1998.
- ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, L. M. G. . **Cultura Lúdica Sertaneja um Patrimônio de Todos**. In: SIEBRA, L. M. G.; ALMEIDA, M. T. P. ; BATISTA, V. L. (Org.). *Sertão cultural: memória, identificação e valorização da cultura sertaneja*. 1ed. Assis: Gráfica & Editora Triunfal Ltda, p. 171-181, 2016.
- ALMEIDA, M.T.P. & LIMA, L. C. M. **O brincar na educação física infantil**. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *Educação física em diferentes contextos: teoria e prática*. 1ª Ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015.
- ALMEIDA, M.T.P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1ª Ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.
- ALMEIDA, M.T.P. **Os Jogos tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP / PROLAM, 2000. (Dissertação de Mestrado, 320 p.)
- AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius, 17. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.
- BURGUÉS, L. P. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE, 2000.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Antologia do folclore brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Editora MARTINS, 1956.
- CANON, Edwin Alexander & FRAGA, Alex Branco. **Jogos autóctones indígenas**:

entre a literatura acadêmica e a cultura indígena. *Canoas*. Textura, v.17 n.35, set./dez. 2015, p. 329-339.

FERNANDES, Florestan. **Floclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Ed. vozes, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1975.

FERREIRA, M. B. R. & VINHA, Marina (orgs.). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos Indígenas. Porto Nacional, Tocantins, 2011**. Maringá - PR: Gráfica Regente. 2015.

FERREIRA, Moacir Costa. **O Brinquedo através da História**. São Paulo: EDICON, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses; JUNIOR, Haroldo Palo. **Jogos e brincadeira na cultura Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2010.

IVIC, Ivan. **Experiences of the research so far done on Traditional Children's Games**, in: **Traditional Games and Children's of Today, Belgrado -OMEP Traditional Games Project - Belgrado**, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

LAVEGA, Pere Burgués. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE, 2000.

MARIN, Eliziara Carolina & Stein, Fernanda (orgs.). **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARIN, Eliziara Carolina & RIBAS, João Francisco Magno (orgs.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa maria: Editora da UFSM, 2013.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1979.

RIBEIRO, Paula Simon e SANCHONETE, Rogério Fossari. **Brincadeiras Infantis: Origem e desenvolvimento. Sugestões didáticas**. 2ª edição. Porto Alegre, Ed.Sulina, 1990.

RIBEIRO, Dora Pinto da Costa. **Brinquedos cantados**. Rio de Janeiro : Sesi, 1974.

RODRIGUES, L. K. de Oliveira; ALMEIDA, M.T.P.; LIMA, Luana Caetano de Medeiros; JÚNIOR, Rômulo Cunha da Silva & LIMA, Kaió Eduardo Silva . **A ludicidade na literatura infanto-juvenil: o brincar como ferramenta e incentivo à leitura**. In: *XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba-PA: Editora PUCPR, 2015.

SIEBRA, L.M.G.; ALMEIDA, M.T.P. ; BATISTA, V.L. (Org.) . **Sertão cultural: memória, identificação e valorização da cultura sertaneja**. 1. ed. Assis: Gráfica & Editora Triunfal, 2016 .



O BRINCAR NA ESCOLA: UM ESPAÇO POSSÍVEL, MAS TAMBÉM DESEJÁVEL!

MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA

O BRINCAR NA ESCOLA: UM ESPAÇO POSSÍVEL, MAS TAMBÉM DESEJÁVEL!

Marcos Teodorico Pinheiro de ALMEIDA (UFC/IEFES)¹

RESUMO

O presente artigo tem como intenção refletir sobre a questão do brincar na escola, os espaços lúdicos escolares, e como as diferentes formas de mediação do educador têm influência na intensidade e qualidade lúdica do brincar infantil, enfocando como o ambiente da escola pode ser apropriado ludicamente por todos. É importante colocar que o tripé *brincar-criança-escola* é não apenas possível, mas também desejável! A importância de compreender o brincar das crianças, surge no momento em que a infância vem sofrendo grandes transformações, com a precocidade de sua duração. As crianças têm antecipado sua adolescência cada vez mais cedo, com isso, o brincar também passa a ter diferentes significados para sociedade atual. O brincar não é apenas necessidade, e sim, o direito das crianças, a escola deve organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e devem valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. Em nossos estudos verificamos que são poucos os ambientes em que adultos aceitam e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como “*negativo*”. O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. É necessário rever o papel social, cultural e político da escola na nossa sociedade e reconstruí-la como um espaço privilegiado da infância e da cultura lúdica. É importante estimular estudos sobre o brincar na escola ou em qualquer outro espaço que permita observar o jogo espontâneo, este tipo de investigação é de suma importância e possibilita à exploração científica do lúdico em todos os âmbitos na vida da criança. Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis. O brincar é uma das interações habituais da infância que transforma por meio da imaginação o espaço vivido como espaço afetivo.

1 Professor da Universidade Federal do Ceará do Instituto de Educação Física e Esportes. Doutor em Educação. E-mail: mtpa@ufc.br

Imaginar o espaço ideal para brincar no lugar onde vivemos, seja ele na cidade, na escola ou em nossa própria casa, o lugar perfeito para viver momentos únicos de alegria, emoção, euforia e prazer é uma ideia que sempre dominou o simbolismo de cada criança.

Palavras-Chave: Brincar. Criança. Espaço. Escola.

INTRODUÇÃO

Com as mudanças da sociedade desde os homens primitivos até os dias atuais o brincar também se transformou ou se adaptou aos novos contextos. Nos últimos anos a industrialização e a urbanização modificaram os costumes, a maneira de viver e até mesmo a estrutura familiar, contribuindo para que muitas atividades lúdicas não só se modificassem, mas até desaparecessem. Para os todos os sujeitos o brincar aparece como uma atividade importante embora, especialmente a família, a escola e o governo não lhe atribuam o devido valor. Além disso, pais e especialistas (educadores, psicólogos, sociólogos, etc.) perceberam a mudança no brincar e foram unânimes em afirmar que as crianças têm cada vez menos tempo e espaço para realizar suas manifestações lúdicas.

Hoje as famílias já não dispõem de tempo suficiente para estarem com seus filhos, principalmente os menores, momentos em que ocorria a aprendizagem lúdica. A todos esses fatores podemos acrescentar a falta de espaço, consequência da insegurança da vida nos grandes centros urbanos, e o acúmulo de atividades extracurriculares, que têm banido gradativamente o brincar das atividades realizadas pelos pequenos. O ato lúdico depende e sempre dependeu do convívio social, quando são aprendidas, pois não são atividades inatas. As crianças só são capazes de realizá-las porque aprendem no contexto em que vivem, daí a importância de voltarmos a ensiná-las, além de resgatarmos os tempos, os espaços e os companheiros de brincar se quisermos ter crianças mais felizes, mais criativas e humanizadas. A relação que a criança estabelece com os distintos espaços sociais tem sido fonte de reflexão, quer por educadores, pesquisadores, autores de políticas sociais, gestores públicos e pensadores sociais. Tanto a partir de um olhar historiográfico, socioantropológico

quanto psicossocial, tem-se buscado apreender as transformações históricas nessa relação, bem como contemplar as singularidades dos diferentes universos socioculturais de inserção da criança, definidoras de práticas diferenciadas de uso e ocupação dos espaços.

A importância de compreender o brincar das crianças, surge no momento em que a infância vem sofrendo grandes transformações, com a precocidade de sua duração. As crianças têm antecipado sua adolescência cada vez mais cedo, com isso, o brincar também passa a ter diferentes significados para sociedade atual. Neste sentido, ao entender as manifestações lúdicas, compreendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância. Crianças brincam na maior parte do seu tempo, estejam elas onde estiverem, seja na escola, na rua ou em casa. Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar devagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos.

Em nossos estudos verificamos que são poucos os ambientes em que adultos aceitam e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como “*negativo*”. Quando observamos alguns espaços públicos onde tem crianças brincando, é muito comum ouvirmos frases como: “*Fiquem quietos!*”, “*Não corram muito!*”, “*Não faça bagunça!*”, “*Parem de brincar!*” “*Menino(a) danado(a)!*”. Em Sayão (2002, pp. 57-58) podemos constatar essa dominação:

(...) a cultura ‘*adultocêntrica*’ leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

O brincar não é apenas necessidade, e sim, o direito das crianças, a escola deve organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e devem valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na

escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico das mesmas. O presente artigo tem como intenção refletir sobre a questão do brincar na escola, os espaços lúdicos escolares, e como as diferentes formas de mediação do educador têm influência na intensidade e qualidade lúdica do brincar infantil, enfocando como o ambiente da escola pode ser apropriado ludicamente por todos. É importante colocar que o tripé *brincar-criança-escola* é não apenas possível, mas também desejável!

INFÂNCIA E SEUS SIGNIFICADOS

De acordo com Debertoli (2008) a afirmação de que a infância como construção social e cultural talvez seja na atualidade uma análise compartilhada por todos. A criança não é uma ideia abstrata, muito menos natural, menos ainda neutra. Para este autor esse entendimento,

Reforça uma concepção de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais das quais as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais, como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outros. (p.71)

Até hoje o conhecimento institucionalizado dominante dos adultos da interpretação da realidade e dos significados sociais e culturais, condicionando olhares, atitudes e práticas dos adultos com relação às crianças, isso contribui, de forma decisiva, para produção da realidade social das crianças. De acordo com as reflexões de Dornelles & Bujes (2012),

pensar a infância como uma invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, os próprios crianças, fato que já acentuamos ao início desta apresentação. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcado em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilito que se atribua o esse conceito o caráter de uma construção social e se ponho em questão a sua universalidade.(p.14)

Isso significa dizer que pensar a infância,

como um “dado natural” é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças. Mas ela resulta também de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos. (DORNELLES & BUJES, 2012, p.14)

É importante assinalar em princípio alguns fatores, indicadores e diagnósticos, a partir dos quais surge a proposta do referido trabalho. No campo de estudo, como em qualquer outro campo social, é preciso pontuar a história “a memória” das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Conforme Castro (2001) citado por (DEBORTOLI et al., 2008, p.44):

Desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação das crianças, mesmo ainda mergulhadas em relações desiguais de poder e saber. (...) O conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as várias e surpreendentes formas de expressar sua ‘voz’ e de agir no mundo.

Para Lleixà et al. (2004) a escola é um contexto educativo que consiste na ação intencional e sistemática de uns membros sobre os outros, para assegurar a transmissão da cultura e potencializar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento humano, podemos deduzir rapidamente que os conteúdos e a organização social das atividades educativas na educação infantil irão variar em função de cada contexto educativo social e cultural que ela está inserida. O processo educativo deve ser visto como uma condição da criança estabelecer ponte entre o que ela já é para o que ela pode ser.

Temos que reconhecer a importância das crianças como sujeitos singulares em direitos, práticas sociais e culturais diferenciadas. Para nós a visibilidade social e cultural das crianças como sujeitos começam a partir do momento que encararmos as desigualdades existentes e a precariedade de relações que envolvem adultos e crianças. Segundo Almeida e Lima (2015) essas imagens e olhares contraditórios

deixaram de existir quando forem percebidas e trazer para discussão e reflexão dos direitos sociais e culturais do coletivo infantil. A criança é responsabilidade do mundo como história e como sujeitos, temos que aprender a compartilhar esse cuidado com todos. Como lembra Todorov, citado por Debortoli (2008) o isolamento dos sujeitos constitui uma das primeiras formas de renúncia à autonomia.

Para Almeida (2014) a escola deve ter em sua proposta a preocupação com a linguagem lúdica e na construção de espaços para possibilitar as diferentes manifestações do brincar, como: a linguagem motriz, corporal, cognitiva, estética, sobre os produtos e materiais lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) e no desenvolvimento do simbolismo infantil.

O BRINCAR

O brincar, foi focalizado como aquele que não tem hora para acontecer e nem regras pré-estabelecidas, mas aquele que “(...) é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo” (NUNES, 2002, p. 69). Brougère (1997) afirma que precisamos refletir sobre o que é a brincadeira, caracterizada principalmente pela possibilidade da criança ser um sujeito ativo, numa situação sem consequências e resultados imediatos. Vasconcellos (2005) também aponta algumas características da brincadeira, como o seu caráter não produtivo.

O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente do trabalho produtivo (onde busca um resultado). “*Brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança*”. Todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e conteúdo no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam (VASCONCELLOS, 2005, p.107).

Estudo sobre o brincar representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento de crianças em diferentes contextos sociais. Além disso, estudos suscitam novas discussões,

rompendo com a ideia de que a criança não faz nada enquanto brinca ou como se o brincar não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores (NUNES, 2002). Nesse sentido, compartilhamos com Neto (2003), ao afirmar que a preservação da cultura infantil e em especial a cultura lúdica, deve ser uma preocupação constante para os pesquisadores que estudam o brincar. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de uma olhar mais sensível. *“A brincadeira, quando em ambiente adequado e situação aceitável, trabalha com a inquietação, com a dinamicidade, com a incerteza, com tempos elásticos, com o compartilhar, que vêm acompanhados de diversão e prazer.”* (MÜLLER et al., 2007, p. 5).

É no brincar que a criança apreende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso precisamos pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura que lhes é peculiar. A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil. Além disso, segundo Müller (2007), para brincar é necessário muito mais do que a natureza biológica; é preciso que os adultos permitam e ofereçam às crianças condições para que elas brinquem.

Na escola não brincam, e se brincam, é rapidamente no recreio. De alguma forma, a criança acaba brincando, mas o tempo e o espaço estão restritos e, a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecida pela falta de convivência dos pais e mães com os seus filhos e, por outro lado, porque os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo da brincadeira e dos brinquedos. (MÜLLER et al., 2007, p. 3)

Reforçando a necessidade de brincar na escola Almeida e Siebra (2015) coloca que os espaços da escola podem funcionar, como palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais e como expressão de uma cultura geracional, intergeracional e intercultural específica. Sabemos que o ser humano é o único animal com capacidade de construir cultura. A nossa forma de brincar

é influenciada pela cultura onde vivemos. Para nós o lúdico é uma manifestação e expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é um patrimônio cultural da humanidade. A **demanda lúdica** gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da **cultura lúdica**. Concluindo, a **cultura lúdica** é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do **brincar** (BROUGÈRE, 1997 e 1998).

No entanto já podemos sistematizar alguns estudos utilizados de forma frequente em pesquisa sobre o desenvolvimento da criança e o brincar: Diferenças individuais; Fatores socioculturais; Influências familiares; Estabilidade emocional; Influência de espaços e equipamentos; Influência de programas de treinamento; Influência do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, podemos destacar também, a grande relevância do espaço como um ambiente para avaliar o ATO DE BRINCAR na sua qualidade, intensidade e trajetória lúdica. Estudos anteriores já utilizaram as Escalas de Observação do Comportamento Lúdico e de Intensidade Lúdica em lugares controlados (Brinquedotecas, Sala de Ludodiagnóstico, Escola etc.) e não controlados (em espaço público: praça) (KOOIJ, 1997, 1986 e 1983; BARROS, 2002; ALMEIDA, 2012).

As teorias e métodos clássicos de estudo do brincar devem evoluir para a compreensão do fenômeno em uma perspectiva não linear do processo e com uma abordagem não determinista. A ideia se centra em buscar compreender as fronteiras das representações mentais (mecanismos do controle mental) e categorias dinâmicas de ação (mecanismos periféricos) como adaptação aos constrangimentos físicos e sociais. Trata-se, portanto, de colocar em equação o estudo do desenvolvimento lúdico como um processo de auto-organização e autocontrole progressivo, atendendo às percepções e experiências com o mundo físico, social e cultural. Os estudos já produzidos sobre o brincar, expressadas em artigos, livros e revistas especializadas, nos permitem agrupar em linhas de pesquisa e intervenção social, educativa e terapêutica. No quadro 1 organizamos estudos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil em 7 grupos ou áreas:

Quadro 1

ÁREAS DE ESTUDO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Fundamentos sobre o brincar	Buscando responder a questões básicas sobre a compreensão do brincar em função de diversos níveis explicativos através de indicadores biológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicanalíticos. (JOHNSON, CHRISTIE & YAWKEY, 1999; NETO, 1998; CAMINHONETE DAR KOOIJ, 1997; PELLEGRINI & BOYD, 1993; DEMPSEY & FROST, 1993; RUBIN, FEIN & VANDENBERG, 1983; SUTTON-SMITH, 1979, 1971).
Brincar e Educação	Responder ao efeito do jogo espontâneo (livre) ou dirigido nas aprendizagens consideradas socialmente úteis na escola. O jogo pode ser utilizado como um meio ou recurso pedagógico e educativo com uma linguagem universal e um poder revestido de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, M.T.P, 2004,2005 e 2006; AZEVEDO, CAMINHONETE DAR KOOIJ & NETO, 1997; CHRISTIE, 1997; PESSANHA, 1997, 1994; KISCHIMOTO, 1994; CHRISTIE, 1995; VUKELICH, 1991; ALMEIDA, 1987; SMILLANSKY, 1968.)
Planificação Urbana e Participação Lúdica	Compreender as mudanças e alterações existentes de oportunidades de acesso ao brincar na vida da cidade e os problemas associados aos obstáculos relacionados à insegurança, tráfico, e diminuição de equipamentos urbanos para brincar e o lazer infantil, tanto em quantidade e qualidade. A política de gestão dos espaços de brincar para a infância nas escolas, em zonas habitacionais e em espaços públicos (praças, parques, zonas verdes, etc.), implica um planejamento estruturado na perspectiva da qualidade de vida deste segmento importante da população. (ALMEIDA M.T.P & SIEBRA, 2008; SILVIA, 2007; LÍQUIDO, 1999; PIÉRON, 1999; CAMINHONETE GILLS, 1996; SANTINI, 1993; FROST, 1992; MOORE, GOLTSMAN & IACOFANO, 1992; MOORE, 1986.)
Espaço de Brincar & Segurança	Busca estudar a concepção, implementação, animação, manutenção e segurança de equipamentos e espaços de jogo para crianças. (ALMEIDA, M.T.P, 2000,2004,2005 e 2007 LÍQUIDO,1999 E 1992; PELLEGRINI, 1995, 1992 E 1979; SANTINI 1993; MASON, 1982; FROST & KLEIN, 1979).
Brinquedos e Brinquedoteca	Estudar o efeito da estimulação do brinquedo (natural, artesanal-tradicional, didático e industrial) no desenvolvimento da criança (motor, cognitivo e social), a definição de taxionomias, a formação de brinquedistas e os modelos de funcionamento, animação e implementação de brinquedotecas (ludotecas). (ALMEIDA, 2007, 2006, 2000 E 1997; FRIEDMAN, 1998; KISCHIMOTO, 1997; CUNHA, 1994; FERREIRA & LÍQUIDO, 1993; BORJA, 1992 E 1980; BOMTEMPO, 1990; CAMPAGNE, 1989 ; BROUGÈRE, 1981).
Brincar e a Educação Especial	Buscando esclarecer o valor do brincar na educação em crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem, assim como as questões relacionadas com a acessibilidade e frequência de espaços de jogo. (FERNANDES, NETO & MORATO, 1997; CURADO, LÍQUIDO & CAMINHONETE DAR KOOIJ, 1997).
Brincar e Motricidade	Verificar como evoluem, decrescem ou se mantêm os padrões de atividade física ao longo da vida, através da atividade formal ou informal. Parece deduzir-se pelos estudos já realizados, que a educação para a saúde, buscando fomentar estilos de vida ativo, deve começar na infância a partir de condições de estimulação oferecidos pela comunidade (espaços verdes, espaços de jogo e esportivos, etc.), pelas escolas (espaços de recreio apropriados e ensino da Educação Física e Esporte Escolar) e pelos pais (interação familiar). (BOGIN, 1999; PIÉRON, 1999; AREZ & LÍQUIDO, 1999; LÍQUIDO, 1999; PEREIRA & NETO, 1999; PELLEGRINI & SMITH, 1998; POMAR & LÍQUIDO, 1997; PEREIRA, LÍQUIDO & SMITH, 1997; SERRANO & LÍQUIDO, 1997).

Fonte: Almeida (2012)

ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Começaremos dialogando sobre a escola real. São Instituições compostas por um público alvo, em sua maioria, com baixas condições financeiras, e que apresentam dificuldades para assimilar o conhecimento transmitido. Dotadas de espaços físicos sucateados, pois apresentam baixo orçamento para sua manutenção, o que acarreta na falta de atratividade, em permanecer em seus espaços, por todos que compõem comunidade escolar.

Já os docentes, são profissionais, que carregam um sentimento de desvalorização de suas funções, seja por receberem salários inferiores, atribuídos as atividades desempenhadas ou porque muitos culpa-os pelo fracasso escolar. E com relação aos alunos, em sua maioria, estão na escola só para concluir os estudos, pois muitas vezes se deparam em situações desafiadoras, que os estudos proporcionam, e acabam achando que ‘dar muito trabalho’ estudar e por isso, desejam logo adentrar no mercado do trabalho. A escola idealizada por muitos, que compõem a comunidade escolar, é uma Instituição de Ensino que possibilita adquirir o conhecimento através de práticas ‘inovadoras’, que se moderniza a cada dia, de acordo com as mudanças sociais e principalmente com os avanços tecnológicos. Assim, os conteúdos adquiridos devem ser repassados de forma atrativa e contextualizados, para que possam fazer sentido aos discentes. Para Almeida (2014):

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar a consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar (p.22).

Acreditamos que uma metodologia não anula a outra, mas as pessoas precisam conhecer e experimentar todas as possibilidades, para que com o tempo possam ser capazes de fazer suas próprias escolhas. No livro Brincar, amar e viver no ano de 2014, Porto enfatiza a relevância da criatividade na formação do educador:

Para que os docentes possam desenvolver teoria crítica e lúdica na prática pedagógica, é necessário, sobretudo, que sejam ativos e criativos. Para que sejam ativos e criativos em suas salas de

aula é preciso que se sintam capazes e queiram agir e criar com autonomia. (PORTO, 2014, p.143)

A ludicidade sempre aparece ligada as práticas pedagógicas que utilizam os jogos como ferramenta educativa, mas não podemos esquecer que tal termo refere-se a algo intrínseco da pessoa. É como ela sente-se diante de determinadas atividades, tidas como lúdicas. Na verdade, se o professor tiver aversão ao conhecimento adquirido através de práticas inovadoras e também não vivenciá-las antes de sua utilização para com seus alunos pode estar prestes a perceber que realmente fez uma escolha da profissão e nunca se sentirá realizado profissionalmente. Contudo, o professor deve sempre ter o bom-senso e ser sensível em sua autoavaliação, para que possa criar estratégias que fomentem a práxis educativa, pois o conhecimento adquirido em sua formação acadêmica deve estar atrelada a rotina escolar e social de seus alunos.

O BRINCAR, A CRIANÇA E O ESPAÇO

É fundamental criar novas situações de discussão e reflexão sobre os espaços lúdicos para que a criança brinque. Em uma época em que a urbanização é crescente, organização social cada vez mais complexa que coloca o ser humano em um universo espacial pequeno e restrito. Esta problemática torna-se mais grave para as crianças que têm dificuldade de encontrar espaços, meios, profissionais e companheiros com iguais interesses para cumprir seus objetivos lúdicos. A criança hoje está inserida em uma sociedade multicultural geradora de contradições e conflitos, industrializada, informatizada, eletrônica, individualista, emergencial e materialista, orientada para competir e para o consumo. Cada vez mais o mundo do brincar se torna sofisticado e caro (ALMEIDA, 2015).

As mudanças urbanísticas, sociais, educacionais, econômicas e políticas ocorridas no passado até hoje alteram significativamente a estrutura de vida familiar. Nesse sentido, a prática lúdica das crianças precisa ser ampliada nos espaços da escola, promovendo uma relação entre pares e a apropriação de espaços possíveis para brincar. O lúdico não pode se restringir a somente os espaços já institucionalizados como o espaço de casa, do público ou outros ambientes.

A escola ocupa um espaço importante na memória de cada um de nós, resgatando momentos, afetos, lembranças e interação. Os espaços da escola se

modificaram com o passar dos anos e com a evolução das cidades e das demandas geradas pela sociedade e as crianças. Elas mudaram de forma, de tamanho, mas continuam a existir agregando valores, significados e sentimentos. *Seria possível imaginar uma escola sem espaços lúdicos? Como seria o brincar na escola, sem os espaços para os jogos e as brincadeiras? Como seriam organizados os espaços dos jogos, dos brinquedos e materiais lúdicos na escola? Quais jogos, brinquedos e materiais lúdicos mais apropriados nos ambientes escolares? No espaço de brincar na escola necessitamos da mediação do adulto?* Impossível pensar numa escola, sem falar dos ambientes que a formam. Sempre existem aqueles pontos de referência marcados por esses espaços escolares. E o espaço para brincar, seria um deles.

Tudo acontece nos espaços da escola. Os espaços da escola são lugares de realizações sociais, de acontecimentos cotidianos e históricos, enfim, é onde a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço. Em seu percurso histórico, a escola passou por inúmeras e profundas transformações no que se refere à sua forma e construção, bem como, na sua representação política e social.

Para Almeida e Lima (2015) os espaços das escolas não são mais os mesmos, os hábitos cotidianos na vida da criança mudaram radicalmente os ritmos e as rotinas do seu dia-dia. Brincar na escola pode ser uma ação em vias de extinção. O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado e sincronizado. O brincar na escola ficou resumido ao tempo do recreio. Isso, quando este tempo acontece ou é permitido. Na realidade podemos verificar três tempos possíveis onde diferentes manifestações acontecem em especial as manifestações lúdicas: *Tempo 1* - chegada na escola; *Tempo 2* - Recreio e o *Tempo 3* - o término da aula. Nestes momentos são podemos perceber e evidenciar o ato lúdico através do brincar espontâneo. Sabemos também, que o brincar na escola é geralmente desenvolvido como apoio pedagógico das disciplinas, como atividades para preencher lacunas de tempo livre, como momento disciplinar para aquietar os corpos, ou ainda é utilizado em situações de eventos culturais, artísticos e comemorativos em festas escolares.

Do estímulo ocasional se passou a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com

implicações graves na esfera do desenvolvimento motriz, emocional e social. Sem a imunidade que lhe é conferida pelo brincar espontâneo, pelo encontro com outras crianças em um espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos e brincadeiras, se vivem aventuras emocionantes, a criança vai hoje tendo menos capacidade de defesa e adaptabilidade às novas circunstâncias do mundo cotidiano no que diz respeito ao lúdico.

De acordo com Almeida (2015b) hoje as possibilidades de ação lúdica da criança diminuem drasticamente como consequência de um estilo de vida padronizado. Os espaços na escola devem ser: espaços de encontro, de convivência, de descoberta e até mesmo de desordem. Tudo isso é importante para crescer e evoluir. O estímulo do lúdico na vida escolar, deveria constituir-se como um dos elementos decisivos de qualidade de vida. Os estudos desenvolvidos sobre o brincar, movimento e espaço, necessitam ser revisitados, melhorando os métodos investigativos de observação e sempre com um olhar atento à diversidade e a pluralidade dos contextos da ação, no sentido, de analisar os obstáculos que surgem na prática do brincar espontâneo na criança.

Os espaços da escola tornam-se o palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais, expressão de uma cultura geracional, intergeracional e intercultural específicas. Nesse sentido, os espaços da escola objeto deste estudo assumem ou deveriam assumir um significado de iniciação da criança na vida social. A escola afirma-se com um espaço de transição e de conexão, entre os espaços privado doméstico representado pela casa, e a cidade, com características mais amplas de espaços e uma esfera pública por excelência.

A criança quando ultrapassa os limites do espaço doméstico (a casa), onde a autoridade “o adulto” faz-se onipresente, em alguns espaços da escola elas transgridem relações hierárquicas, pois em algumas situações nos tempos possíveis, as crianças experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto. Segundo Almeida e Lima (2015) é no brincar espontâneo e livre e especialmente em espaços da escola, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de inclusão, de amizade e rompimento, dominação, autoridade e transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu mundo por meio do brincar. É na praça e na rua que o lúdico torna possível o convívio com o outro e com os

demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

Sendo assim, o brincar assume papel importante para as crianças “(...) *por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interacção com as crianças*” (TOMÁS, 2006, p. 55). Para Nascimento, (2008) o brincar não pode ser a um simples jogo de imitação das crianças, uma vez que elas apreendem de forma criativa informações do universo adulto para produzir suas culturas. Durante o brincar, a criança constrói, destrói e reconstrói o mundo a sua volta, de forma a ressignificada. Pensando da mesma forma, Coelho (2007) investigou os espaços para brincar das crianças que moram em favelas. O estudo apontou que a criança, como habitante de um determinado lugar, se identifica ou não com o mesmo, podendo construir sua identidade nele. Segundo Coelho (2007) um dos elementos encontrados pelas crianças para se identificar com o espaço foi o brincar.

O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades. (COELHO, 2007, p. 178).

Segundo Retondar (2007) toda ação lúdica deve criar um espaço próprio, isto é, criar um espaço para brincar. Este espaço pode ser dentro de casa, na rua, na praça, terrenos baldios, escola, quadra esportiva, praia, piscina, mesa, jogo de tabuleiro, etc. O brincar acontece em um espaço singular e próprio. O mesmo autor continua comentando, que todo e qualquer espaço físico ocupado remete a sentidos simbólicos específicos.

Com a manifestação lúdica não seria diferente, no lúdico podemos criar e limitar o espaço físico e geográfico. Assim, o espaço onde acontece o brincar infantil seja com materiais lúdicos estruturados ou não estruturados em suas diferentes manifestações. Para que esta ação lúdica neste espaço aconteça, ou seja, aceite enquanto um delimitação de jogo ou brincadeira, tem que ser significado como tal pelos sujeitos implicados nesta ação. Um espaço físico e geométrico demarcado pelos jogadores, onde nestes limites seja possível fazer valer as possibilidades imediatas das pessoas que brincam quanto o próprio brincar (ALMEIDA, 2015a).

Para Almeida e Siebra (2015) nestas manifestações lúdicas existente nos

espaços possíveis elas podem assumir o sentimento de amor, de ódio, de justiça, de injustiça, de alegria, de tristeza, de sorte, de azar, de dor, de prazer, de competência, de incompetência, etc. No espaço físico do brincar as coisas materiais e imateriais são transformadas em representações de sentimentos genuínos e profundos, onde desejos e emoções escondidos ou guardados se desvelam, personalidades e atitudes que se manifestam em diferentes possibilidades humanas. Desta forma percebemos a relevância e importância dos espaços que são construídos e legitimados pelos seus interlocutores lúdicos. *“Assim, o espaço do jogo é antes de tudo um espaço de criação simbólica. Um espaço de significado. A representação do lugar onde determinados sentimentos estão autorizados a vigorar sem causar qualquer constrangimento para os sujeitos envolvidos.”* (RETONDAR, 2007, p.30)

CONCLUSÃO

Sabemos que em nossa sociedade, mais especificamente, sobre a condição do brincar dentro da escola, entendendo o brincar no seu sentido amplo, como uma ação/manifestação/necessidade humana e um direito social da criança. É necessário rever o papel social, cultural e político da escola na nossa sociedade e reconstruí-la como um espaço privilegiado da infância e da cultura lúdica. O novo modelo econômico do mundo globalizado, a perda dos recursos financeiros e o empobrecimento das famílias, levaram cada vez mais as crianças ao mundo laboral precoce, mudando seus jogos e brinquedos por elementos de trabalho ou assumindo responsabilidades Próprias do adulto. Assim se vai diluindo em um país, em uma cidade, em um lar e em uma sociedade o mundo infantil dentro do mundo adulto, e especialmente se vai perdendo o brincar espontâneo e livre.

É importante estimular estudos sobre o brincar na escola ou em qualquer outro espaço que permita observar o jogo espontâneo, este tipo de investigação é de suma importância e possibilita à exploração científica do lúdico em todos os âmbitos na vida da criança. Será que existe uma escola ideal? O que seria uma escola ideal? É um fato que a escola ideal é uma referência que não podemos deixar de buscar como parâmetro de reflexão analítica e sintética. As escolas utópicas, são importantes, elas servem para dizer que devemos persegui-las, embora estas sejam difíceis de serem descobertas. Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá

para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis.

O brincar é uma das interações habituais da infância que transforma por meio da imaginação o espaço vivido como espaço afetivo. Vigotsky (2002, p.122-123) afirma que no brincar a criança cria uma situação imaginária que “*está presente no consciente, e como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação com o outro*”. Imaginar o espaço ideal para brincar no lugar onde vivemos, seja ele na cidade, na escola ou em nossa própria casa, o lugar perfeito para viver momentos únicos de alegria, emoção, euforia e prazer é uma ideia que sempre dominou o simbolismo de cada criança.

A criança quando ultrapassa os limites do espaço institucionalizados da sala de aula, onde a autoridade “o adulto” faz-se onipresente, nos diferentes espaços da escola nos tempos possíveis (como o recreio, hora do pátio e outros) elas transgridem relações hierárquicas, pois nestes ambientes e tempos se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto. Para Gutton (2013, p.274) “*o ato lúdico é a dominação do ambiente; é possessão do objeto. O agir lúdico pode se definir como a dominação de um mundo anteriormente dominador*”.

É no brincar livre, que a criança vivencia os conflitos, a afetividade, atos de solidariedade, constrói o conhecimento, atende o valor da inclusão, compreende o valor da amizade e do rompimento, da dominação, da autoridade, da transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu mundo por meio do brincar. É no espaço escolar que torna-se possível o convívio com o outro e com os demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. & LIMA, L. C. M. **O brincar na educação física infantil.** In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *Educação física em diferentes contextos: teoria e prática.* 1ª Ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015.
- ALMEIDA, M.T.P. **O espaço, a criança e o brincar.** In: ALMEIDA, M.T.P. & SIEBRA, Lúcia M. G. (Orgs.). *Espaço público: diferentes usos e possibilidades.*

Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015a.

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar na praça pública em Barcelona**. In: ALMEIDA, M.T.P. & SIEBRA, Lúcia M. G. (Orgs.). *Espaço público: diferentes usos e possibilidades*. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015b.

ALMEIDA, M.T.P. SIEBRA, L.M.G. **O lazer infanto-juvenil nos espaços públicos de Barcelona**. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 2015, 25, pp. 91-117. 2015.

ALMEIDA, M.T.P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1ª Ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

ALMEIDA, M.T.P. SIEBRA, L.M.G. **Os direitos das crianças, adolescentes e jovens a um ambiente saudável e seus deveres quanto ao futuro**. In: CORDEIRO, Andréa C. F. et al. *NUCEPEC - 30 anos, 30 ideias: reflexões e práticas sobre infâncias, adolescências e juventudes*. Fortaleza: Expressão gráfica editora, pp. 118-125, 2014.

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar das crianças em espaços públicos**. Espanha - Barcelona: Universidad de Barcelona: 2012. 609 p. (Tese de Doutorado). Versão em Português.

BARROS, J. M. Gramático . **Jogo Infantil e a Hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, L. D. **Infância, brincadeira e cultura**. In: *Reunião anual da ANPED*, 31, Caxambu. **Anais**. Recife, p. 1-21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>. Acesso em: 25/01/2009, 2008.

COELHO, G. N. **Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente**. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junquera & Marin, 2007.

DEBORTOLI, José A. Oliveira. MARTINS, Maria de F. Almeida & MARTINS, Sérgio. (org.). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DORNELLES, L.V. & BUJES, M.I.E. **Educação e infância na era da informação**. Porto alegre: Editora Mediação, 2012.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

KOOIJ, R. Van der. **O jogo da criança**. In Neto, C. **O Jogo e o Desenvolvimento da Criança** (pp.32-56). Lisboa: Edições FMH. 1997.

KOOIJ, R. van der. **Different research approaches to play behavior**. In: R. van der Kooij and J. Hellendoorn (Eds.) *Play, Play Therapy and Research*. Lisse: swets & Zeitlinger. 1986.

KOOIJ, R. van der. **Le jeu:m´thodos d’observation, simulation du jeu**. Les Chiers du C.T.N.E.R.H.I., n° 24, 14-26. 1983.

LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo**

e organização escolar. Tradução Fátima Murad. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÜLLER, V. R. et al. **O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis.** Revista Digital, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007. Disponível em: < <http://www.pca.uem.br>>. Acesso em: 23 dezembro 2009.

NASCIMENTO, A. M. **Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço urbano público.** In: *Reunião anual da ANPED*, 31, 2008, Caxambu. **Anais.** Recife, 2008.

NETO, Carlos. **Jogo e desenvolvimento da criança** - introdução. In Neto, C. *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança.* Lisboa: Edições FMH. (pp. 5-9), 2003.

NUNES, A. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ - Xavante.** In: Silva, A. L. da. et al (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos.* São Paulo: Global. 2002.

PORTO, B.Z. **Brincar, amar e viver na escola: a criatividade na formação do educador.** In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *Brincar, amar e viver.* 1ª Ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014, pp.143-164.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** (Tese de Doutorado em educação e infância, Universidade do Minho, 2006). 380f. 2006.

SAYÃO, D. T. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

VASCONCELLOS, T. de. **Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense.** (Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói). 251f. 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.



**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO POVO
KRIKATI: A CORRIDA DE TORA COMO
PATRIMÔNIO IMATERIAL**

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA
RITA MARIA GONÇALVES OLIVEIRA

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO POVO KRIKATI: A CORRIDA DE TORA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL

SILVA. Ilma Maria de Oliveira¹

Universidade Estadual do Maranhão/

Centro de Estudos Superiores de Imperatriz

OLIVEIRA. Rita Maria Gonçalves²

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Analisa-se a Corrida de Tora como patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas pertencentes ao tronco linguístico Macro Jê. Descreve-se essa manifestação cultural como um dos principais rituais do povo indígena Krikati, realizados em diversas ocasiões. Como cada ritual se reveste de especificidades, encantos, mitos e crenças, destaca-se o de final de luto, chamado pelo povo Krikati de Barriguda. Ressalta-se, ainda, como a cultura imaterial se apresenta nesse ritual através dos significados e do sentimento de pertencimento desse povo.

Palavras-Chaves: Povo Krikati. Corrida de Tora. Cultura imaterial.

1 PALAVRAS INICIAIS

As três últimas décadas, no Brasil, vêm sendo marcadas por grandes mudanças em todos os setores da sociedade. Estas têm sido provocadas, principalmente pelas mudanças no modo de produção capitalista e pelo avanço das tecnologias. Ou seja, pela globalização. Essas mudanças impulsionaram as reformas de Estado e, conseqüentemente, o surgimento de novas propostas educacionais. Dessa forma, categorias, como: patrimônio cultural material e imaterial, diversidade cultural,

1 Professora da Universidade Estadual do Maranhão/ Centro de estudos Superiores de Imperatriz/MA. Mestre em Educação pela UFMA. Doutoranda em História pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). ilmamsilva@bol.com.br.

2 Professora da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela UFMA. Doutoranda em História pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). ritamgo@hotmail.com

multiculturalismo, interculturalidade, culturas híbridas, identidade, etnogênese, diferença, representações, entre tantas outras, surgem com força que vão ocupando lugares, especialmente nas Academias, para dar respostas às demandas advindas das transformações na sociedade.

Pela impossibilidade de, nesse ensaio, abranger todas as categorias mencionadas - pois cada uma exige um olhar historiográfico, social e político, bem como o lugar de onde se fala e quem fala - fizemos um recorte e abordamos a corrida da tora, uma manifestação que faz parte do patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas, mais especificamente do povo Krikati. Um ritual realizado para celebrar a alegria ou a tristeza.

Diante do contexto acima delineado, o objetivo do presente texto é descrever a Corrida de Tora e sua importância para o povo Krikati.

O texto a seguir está organizado em três subtópicos: conceitos de patrimônio cultural material e imaterial e em seguida algumas características do povo Krikati, com a finalidade de apresentar algumas de suas especificidades culturais como povo indígena

2 PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL: analisando conceitos

Gallois (2006) faz um pequeno resgate sobre a origem da palavra patrimônio, destacando sua evolução no sentido da ampliação do significado. Patrimônio vem de *pater*, que em latim quer dizer *pai*, e está intimamente ligado a herança familiar. Porém, desde sua origem traz a ideia de preservação, de cuidado, de memória e de continuidade. Em razão disso é que se percebe, no seu significado, a noção de futuro, de mudanças já que o cuidado objetiva a preservação para que as novas gerações tivessem acesso ao patrimônio construído pelos seus ancestrais.

Todavia, ao longo dos séculos, o significado de patrimônio foi se deslocando para um contexto mais amplo. No século XVIII, na Europa, de herança familiar passou a ser bens de pertencimento das cidades e das nações. Nesse sentido, monumentos, prédios, quadros artísticos e outros, são considerados patrimônio material.

Foi em reação a essas ideias tão radicais que surgiu na França o primeiro movimento de proteção de um patrimônio nacional, por volta de 1830. Um grupo

contrário à destruição do patrimônio defendia que tudo que havia sido de propriedade desses nobres fosse apropriado como herança de todos os cidadãos franceses e, portanto, considerado como patrimônio da Nação (GOLLIS, 2006, p. 11).

Em virtude disso, pode-se afirmar que outros países foram sendo influenciados a repensar o conceito de patrimônio e a necessidade de criar instituições para preservar suas histórias e memórias. Em relação a essas categorias – história e memória - Nora (1993) defende que não se pode tratá-las como sinônimos, pois a memória é a vida carregada por pessoas vivas.

Embora se tenha despertado para a importância da preservação da história para construção de identidades nacionais e da memória, até início do século XX o patrimônio se resumia a bens materiais, como peças artísticas, monumentos, esculturas, etc. (HALBWACHS, 2006). Assim, patrimônio cultural material se resumia a algo palpável, concreto, estático. De acordo Cuche (2002) foi a partir da problematização do conceito de cultura, por várias escolas, especialmente no sentido de utilizá-la em uma acepção universalista ou particularista, que aparecem as primeiras possibilidades de valorizar o que hoje se discute sobre a imaterialidade da cultura. Na primeira, Tylor (ano da obra) como antropólogo, foi o primeiro³ a conceituar etnologicamente cultura como um “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (GOLLIS, 2006, p.12).

Na acepção particularista tem-se como representante Franz Boas, que é considerado como o inventor da etnografia por ter sido o primeiro a realizar pesquisas duradouras junto aos povos considerados primitivos. Boas chegou à conclusão que existem culturas, sendo que cada uma é única, específica e não é algo inato e sim adquirido.

Percebe-se a importância da diferença para Boas (2010), pois a compreendia como sendo de ordem cultural e não racial. Portanto, se tornara fundamental entre os seres humanos. A cultura é assim, na concepção de Franz Boas, algo particular que se manifesta através dos costumes, da língua, das crenças, dentre outros.

3 Denys Cuche (2006) ressalta que embora Tylor tenha sido o primeiro a propor uma definição de etnologicamente cultura, não foi o primeiro a utilizar o termo em etnologia. Pois este foi influenciado por etnólogos alemães, especialmente Gustave Klemm.

Essa compreensão de relativismo cultural, talvez se deva aos trabalhos de pesquisas de campo e o entranhamento vivido por Boas com grupos tribais no final do século XIX e parte do século XX.

Os avanços no modo de pensar a cultura, a partir do início do século XX, contribuíram para que muitos países, inclusive o Brasil, elaborassem políticas de proteção ao patrimônio material. Incorporando, também, o que hoje se considera bens não materiais, como: valores, costumes, conhecimentos tradicionais, saberes partilhados, modo de fazer, celebrações, etc. A atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos seus artigos 215 e 216, reconhece a importância desses bens e estabelece responsabilidades para preservação dos que sejam significativos para os diferentes povos formadores da sociedade brasileira.

A partir de então, o Brasil, pela primeira vez, reconhece os povos indígenas como sujeitos de direitos e deveres. A atual Constituição assegura a eles direitos básicos até então negados, como: educação diferenciada sem prejuízo de conhecimentos de outras culturas tendo como base a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; demarcação e homologação de seus territórios. No Art. 210 a Constituição determina, ainda, que os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais sejam respeitados.

Ainda no que concerne à legislação, em 2006, o Governo Brasileiro, por meio do Decreto nº 5.7538, promulga a “Convenção para a Salvaguarda o Patrimônio Imaterial”, adotada em Paris em 2003. Nos termos desse documento celebra o compromisso de que as expressões culturais, representações que os grupos sociais e comunidades se identificam como parte integrante de seus valores construídos socialmente sejam reconhecidas como patrimônio cultural.

Nesse sentido, é que se pode contemplar a cultura imaterial como algo valioso não só para um povo, como exemplo os indígenas, mas para que a sociedade respeite à diversidade cultural, o jeito de pensar, sentir e viver como elementos importantes para o fortalecimento das identidades de grupos sociais diversos. Assim, a cultura imaterial que por séculos fazia-se de alimento para a resistência de muitos grupos discriminados pela sociedade majoritária - no Brasil, negros, índios, pobres e todos que não se enquadravam em uma cultura eurocêntrica – passa a ser, de forma legal e reconhecida pelo Estado, fonte de identidade de grupos que carregam em suas histórias de vidas os valores e formas de pensar cosmologicamente refletidos

em suas manifestações culturais, na língua como veículo deste patrimônio, tradições orais. Formando assim, o fundamento de pertencimento de uma comunidade.

Ao considerar essa definição acrescenta-se, ainda, que em um mundo globalizado, onde não mais existem barreiras de comunicação, onde fatos são partilhados em tempo real em todo mundo, é que a valorização das culturas tradicionais e populares deve ser incentivada, pois estas asseguram a sobrevivência da diversidade de culturas dentro de cada comunidade, contribuindo para a existência de fato de um mundo plural.

É, portanto, no que diz respeito ao conceito de cultura imaterial, que se destaca a Corrida de Tora como uma manifestação cultural, praticada pelos índios Krikati e por quase todos indígenas que pertencem ao tronco linguístico Jê. A tora usada para corrida é retirada da madeira, parte do tronco. Assunto que retomaremos mais adiante.

A Corrida de Tora proporciona para o povo Krikati, e para outros povos pertencentes do tronco linguístico do Macro Jê, a viver, de forma ressignificada, práticas ancestrais, como as crenças, tradições, mitos e festas vividas pelos seus antepassados. Nesse sentido, a cultura material aparece como a tora, enquanto a imaterialidade se manifesta no significado que o ritual tem para os Krikati, ou seja, no conhecimento que está sendo vivido em cada manifestação e ocasião no cotidiano dessa comunidade, no sentimento de ser índio, no prazer de viver o ritual do grupo de pertencimento. Contudo, vale destacar que esses conhecimentos relativos a cultura imaterial não são estáticos, são ressignificados pelas novas gerações devido ao processo de interação com outras culturas, nas quais estão presentes os saberes, os afazeres, as transformações, as interpretações e por fim as relações sociais.

O povo Krikati pertence ao grupo Timbira. Nimuendajú (1944, p. 8) refere-se “[...] aos costumes desses índios usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo do joelho, na munheca, no pescoço, no peito e na testa. Timbira significaria então, os amarrados”. Se atualmente os Timbira estão representados por sete grupos, ainda na metade do século XX, Nimuendajú (1944, p. 6) agrupou

15 grupos indígenas Timbira⁴, utilizando-se do critério linguístico. Para o autor a unidade do povo Timbira e a sua classificação na família Jê são tão evidentes que ainda não foram postas em dúvida por ninguém que se propôs a pesquisar o assunto.

Nimuendajú (1944) divide o povo Timbira em orientais e ocidentais. Os orientais estão situados à margem direita do rio Tocantins atualmente é: Canela Apãniekrá, Canela Ramkókamekra, Gavião do Pará (Parakáteye), Gavião do Maranhão (Pukubyé), Kreyé (krenjé) e Krikati. Os ocidentais encontram-se à margem esquerda do rio Tocantins: os Krahô e os Apinajé.

Entre os Timbira existe uma grande semelhança cultural. Dentre as características que os tornam semelhantes, destacam-se a língua, os ritos, as festas, a corrida de tora e a estrutura das aldeias. Vivem nos cerrados, áreas cobertas de arbustos e árvores de médio e pequeno porte.

Essas terras são para o povo Timbira de alta importância econômica, visto que são solos propícios à agricultura primitiva como o plantio da mandioca, inhame, feijão, arroz, milho, amendoim, batata doce, entre outros. Fornecem, também, material para a construção de suas casas, as palhas das palmeiras para o artesanato, os frutos como alimentos, extração do óleo, a madeira do buriti e de outras palmeiras que são utilizadas para a corrida de tora. Ladeira (2011), que coordenou uma pesquisa junto ao Centro de Trabalho indigenista no Tocantins, aponta que hoje os Timbira têm uma população de 9.500 mil pessoas em 52 aldeias, 6 terras indígenas demarcadas e duas em processo de regularização.

Embora existam as semelhanças, cada povo tem suas particularidades. Diante disso, se apresenta, de forma sucinta, algumas características do povo Krikati.

3 POVO KRIKATI: o que se sabe sobre eles?

Os Krikati, habitantes das margens do rio Tocantins e nascentes

4 Segundo Nimuendaju (1944), Timbira de Araparytíua, Krêye de Bacabal, Krêye de Cajuapára, Kukóekamekra, Kre/pumkateyê, Pukopye, Krikateye, Gaviões da Mata, Apányekra, Ramkokamekra, Konkateye, Krahó, Cákamekra, Porekamekra, Apinayé.

do rio Pindaré, no oeste do maranhão, recebem em fontes históricas⁵ várias denominações para identificá-los como povos indígenas Timbira: Poncatgêz, Põkateye, Pivocamecran, Pivoca, Caracaty e Krikati. Quanto ao termo Krikati, que significa “aldeia grande”, Nimuendaju (1944, p. 18) ressalta que debaixo deste nome a tribo é conhecida entre os outros Timbira. Os neobrasileiros o alteraram em Caracaty.

Eles mesmos empregam em geral a palavra Krikateye = os da aldeia. Ambos esses nomes se referem à velha tradição de que em tempos antigos todos os Timbira estavam reunidos numa única aldeia grande. Por causa da morte de uma ema, a tribo teria rebentado um conflito sangrento. Em consequência do que aconteceu, a maioria deixou a aldeia formando novas tribos independentes, permanecendo na aldeia antiga somente os actuaes (atuais) Krikati, que eram parentes do dono da ema morta. É com referência a esta tradição que a tribo tem entre os Apinayé o nome de Ma-kra-yã = tribo da Ema. Os Ramkokamekra Apányekra dão-lhes o nome de Penykokateye = os da água. Os neobrasileiros frequentemente os confundem com os Pukopye, dando a ambos o nome de Gavião.

A razão pela qual os historiadores confundiram os Krikati com os Pukubyé (Gavião) está relacionada com sua proximidade, língua e costumes. A partir dessas hipóteses, Nimuendaju (1944) afirma que isso explicaria o aparecimento tardio do termo Caracaty nas fontes históricas. Depois da fundação da colônia militar de Santa Tereza (atual Imperatriz), em 1848, e do estabelecimento do missionário Frei Manuel Procópio, os Krikati começariam a estabelecer contatos pacíficos com o missionário:

[...] o relatório de 1849 os chamam “pouco familiarizados”. No ano de 1852 se lê que o missionário tentava debalde aldear os Caracatigés e Gaviões no campo do Frade (ao norte de Imperatriz). Em 1854 contavam-se ali 302 Caracatis, mas já no ano seguinte a missão estava em completa de-

5 Curt Nimuendaju (1944), Paula Ribeiro (1870), entre outros.

cadência, não sendo depois mais mencionados nos relatórios dos governadores. Nos anos seguintes só se ouve falar em Gaviões, compreende-se talvez debaixo deste nome os Pukópye e os Krikati (NIMUENDAJU, 1944, p. 18).

Essas são as primeiras referências históricas referentes aos Krikati como grupo autônomo diferentes dos Gavião. Conforme Ribeiro *apud* Franklin (2007) e Ladeira (1989), os Krikati atuais são formados pelos Pôcategê e por remanescentes dos Caracatigê (Pihamecamekrra ou Pivocamemekran), grupo este que até o início dos anos 1870 possuía duas aldeias nas imediações de Santa Tereza (Imperatriz). A fusão desses povos indígenas se deu após a saída do missionário da Santa Teresa, Frei Manoel Procópio. Ladeira (1989, p. 18), ressalta que “[...] a estes também se juntariam, já nas primeiras décadas deste século [século XX], as famílias Kukoivamekra e Kreptyncatêje”.

Esse processo de fusão pode ter se dado em consequência da perda de território dos Krikati para a sociedade envolvente. Nimuendaju (1944) afirma que o censo de 1919 cita duas aldeias dos “Caracaty”: Engenho Velho e Canto da Aldeia somando 273 índios. Uma terceira não foi mencionada, segundo o autor, sendo esta a aldeia do Caldeirão. Nimuendaju (1944, p. 18) relata que ao visitar os Krikati em 1928,

[...] só encontrei um resto de uns 80 cabeças [índios] em Canto da Aldeia, nas últimas cabeceirinhas do rio Pindaré. Ali viviam pobres e em muito más condições, devido à pressão exercida sobre eles pelos fazendeiros vizinhos que já tinham usurpado todas as tribos, deixando aos índios a escolha entre o abandono da sua última aldeia e o massacre.

Em 1930 a perseguição dos fazendeiros e a ordem do governador do Estado do Maranhão, Magalhães de Almeida, de transferir os Krikati para o município de Barra do Corda, além da resistência da maioria deles à transferência, houve novamente um esfacelamento desse povo. Em virtude dos constantes conflitos entre fazendeiros e o povo Krikati, o prefeito de Montes Altos, Jocino Gomes, convocou uma reunião em 1962, com representantes de todas as aldeias Krikati e dos fazendeiros. Nessa reunião, na qual se tratou da matança de gado pelos

Krikati, foi selado um acordo entre os fazendeiros e os indígenas que receberiam uma cabeça de gado para o consumo de sua comunidade. O objetivo era que os índios deixassem de matar o gado e, assim, cessassem os conflitos⁶. Na ocasião o prefeito de Montes Altos sugeriu que todos os Krikati passassem a viver em uma única aldeia. Acredita-se que a intenção, tanto do prefeito como dos fazendeiros, ao propor a fusão de todas as aldeias, era tanto obter maior controle do que havia sido acordado quanto facilitar a ocupação do território indígena pelos fazendeiros.

Após mais de um século de perseguição e décadas de reivindicação da demarcação de suas terras, os Krikati tiveram seu território declarado Terra Indígena, em 8 de julho de 1992, através da Portaria Ministerial nº 328. A área, homologada em 2004, localiza-se no Sudoeste do Maranhão entre as cidades de Montes Altos, Sítio Novo e Lajeado Novo, a oitenta e três quilômetros de Imperatriz, a segunda maior cidade do Estado, numa região de cerrado caracterizado por mata baixa e montanhas rochosas nas nascentes do rio Pindaré.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), a população Krikati é de 921 pessoas. Atualmente, esse povo habita quatro aldeias: São José (a maior e mais antiga), Raiz, Nova Jerusalém e Campo Alegre. Na mesma terra indígena existe, ainda, uma aldeia habitada por remanescentes Guajajara, denominada Recanto dos Cocais.

Como a preocupação em defender o território está sempre em primeiro lugar, os Krikati sempre que têm a necessidade garantem a ocupação de vários pontos fundando novas aldeias. As últimas foram as Aldeias Jerusalém e Campo Alegre, entre 2010 e 2011. A decisão em fundar uma nova aldeia é discutida no pátio com todas as lideranças. Mas geralmente quem se muda para iniciar uma nova Aldeia é sempre uma única família. Ladeira (1989) enfatiza que para definição de um território indígena deve-se considerar que a retração de um grupo indígena será alterada com a segurança que a demarcação de suas terras proporcionará. Nesse sentido, deve-se prever a possibilidade de expansão do grupo indígena e de novas divisões “[...] porque esta é a maneira tradicional que os Timbira utilizam para ocupar suas terras. Mas para que um grupo possa subdividir-se, se reproduzir, ele precisa ter acesso às terras que já ocupou” (LADEIRA, 1989, p.21).

As aldeias Krikati estão divididas em duas metades correspondentes a duas

6 Idem 6

estações do ano: estação chuvosa e seca, que se subdividem em duas metades menores, formadas por três círculos concêntricos: o externo, formado pelas casas, um caminho circular que separa o círculo das casas do pátio central.

Em relação à formação familiar o povo Krikati é monogâmico. No entanto, a união só será estável quando nascer o primeiro filho. Quanto ao nascimento dos filhos, tanto o homem quanto a mulher resguardam-se, seja no comer, nos trabalhos de roças e nos fazeres domésticos. Mas o homem tem alguns privilégios, muitos dos casados, assim como os solteiros tem ampla liberdade sexual.

Dentre a tradição, tem festas como a do fogo, festa do gavião, festa da visita, em homenagem aos mortos. Para se preparar para festa fazem a pintura corporal com jenipapo e urucum, assim como, a pescaria, a caçada coletiva e as roças.

O artesanato é uma das principais fontes de renda. Cada família tem pelo menos um artesão. Habilidade na técnica do trançado com fibras vegetais, sementes e frutos, confeccionam pacarás, colares, pulseiras, bolsas, entre outros artefatos, tanto para o uso pessoal como para ser comercializados. Devido à escassez do material natural, cada vez mais eles adentram a mata a procura de matéria prima para o artesanato. Ainda como fonte de renda, os idosos recebem o benefício da aposentaria por idade e as crianças o auxílio bolsa família do governo federal.

Embora o povo Krikati esteja há mais de um século em contato com o não índio, a língua portuguesa - considerada por eles como segunda língua - só é utilizada para se comunicar com o não índio. Assim, a língua materna é falada por todos Krikati, como primeira língua. Este povo se diferencia, também, pela organização social, tradições culturais e rituais sagrados. Outras atividades como a pintura corporal, a pescaria, a caçada coletiva e as roças também fazem parte do modo de vida dos Krikati.

3.1 Corrida de Tora como manifestação cultural do povo Krikati: o pouco que se sabe

A Corrida de Tora é um dos ritos praticado pelos povos pertencentes ao tronco linguístico Jê, como já enfatizado anteriormente neste trabalho. No entanto, isso não significa que todos compartilham desse ritual, como por exemplo, os Kaingang, os Carajá e os Bororó. Dos índios que praticam a corrida destacam-se os Timbira (Maranhão, Goiás e Pará), os Xerente (Tocantins) e os Xavante (Mato Grosso). Os

Caiapó do norte (Pará e Mato Grosso) (MELATTI,1976)

As corridas acontecem, geralmente, como forma de manter a aldeia unida e reunida. Assim, os horários são, normalmente, pela manhã e no final da tarde. Os índios correm quando estão alegres, em final de atividades, como a volta da caçada, o retorno da roça, a volta da pescaria ou qualquer evento que represente satisfação para a comunidade. Correm, também, para comemorar o término do período de luto.

Assim como em outras atividades culturais, para a Corrida de Tora a comunidade divide-se em dois grupos: cyj cati ji, “o povo do lado alto” e harỹ’ cati ji, “o povo do lado baixo”. Estes se organizam através do nome pessoal, faixa de idade, livre escolha, entre outras.

É importante destacar que qualquer ritual indígena é complexo de descrever, pois elementos imateriais, na maioria das vezes não são expressos, apenas sentido. Outro fator é cada povo tem seu jeito próprio de sentir, fazer, pensar e se organizar. Por esta complexidade, neste ensaio, não se tem a pretensão de apresentar verdades absolutas, mas, apenas, descrever como se dá a Corrida de Tora em final de luto do povo Krikati, a partir do que já se presenciou em relação a este ritual e pelas informações dadas por este povo, mesmo assim a descrição será considerada incompleta.

3.1.1 A corrida de tora em final de luto

Após três meses de luto, a família da pessoa na qual se comemora o fim deste, se prepara para organização da festa que geralmente tem duração de três dias. Entre os preparativos tem o corte de cabelo e barba dos parentes (homens), arrecadação de alimentos, cantorias noturnas, corte da tora na mata, a preparação da tora (pintura, cavidade) e a retirada da mesma até o local escolhido para iniciar a corrida, a festa do fogo, preparação das indumentárias, as roupas - especialmente da família do morto - e a alimentação que é oferecida a comunidade e convidados especiais.

A seleção da árvore a ser utilizada na corrida depende do tipo de ritual. Para o final de luto os Krikati utiliza a madeira da árvore Barriguda. É importante destacar que para cada tipo de tora existe uma explicação, uma história, ou seja, a imaterialidade se manifestando em forma de mito. O corte da árvore é feito pelos homens, que são escolhidos pela comunidade, especialmente pela família do morto.

Após a retirada, a tora é levada para o local escolhido para a partida da corrida. Esta nunca acontece de dentro para fora da aldeia. Tudo é preparado com uma distância de até três quilômetros de distância da aldeia, culminando o ritual em seu pátio central.

Antes da corrida, as toras, são adornadas, pintadas e carregadas de significados. Os tamanhos e pesos são variados, porém algo comum para todas é uma cavidade em uma das extremidades para que o corredor ou corredora possa segurá-la com mais firmeza. Todo esse processo é acompanhado por cantos escolhidos especificamente para o ritual. Depois de trazidas da mata pelos homens, as mulheres se responsabilizam de as adornarem, sendo, o urucum que produz uma tinta vermelha é utilizado para a pintura das toras.

Para este ritual os índios se pintam de acordo sua organização social. Representando, assim, as metades a que pertencem. A divisão dos dois grupos (o povo do lado alto e o povo do lado baixo) fica evidente, nas duas toras, estas identificadas através das pinturas a que lado pertence. Raramente, este ritual é comemorado apenas com uma tora.

Antes da corrida os cantos são entoados pelo cantor oficial ou alguém da família que representa o morto. Outro momento é quando as mulheres idosas de laços consanguíneos são chamadas para se despedir do ente querido. O choro, os cantos, as falas na língua materna se misturam para viver, daquele momento em diante, a separação em presença material, deixando que os ritos e os mitos se encarreguem de torná-lo vivo diante de sua comunidade.

Ao iniciar a corrida, na presença do Cacique, membros de cada lado (alto e baixo) se aproximam das toras e com a ajuda dos demais membros pertencentes ao mesmo lado, a coloca sobre os ombros e dá início a corrida.

Destaca-se que, nessa corrida, os corredores são seguidos pelos companheiros e quando demonstram cansaço, os seguidores encarregam-se de dar continuidade a corrida. Assim, de ombro em ombro, as toras vão passando até chegar ao pátio central.

O ritual inclui, também, a corrida das mulheres que antecede a corrida dos homens. As toras são mais leves que a dos homens e seguem o mesmo ritual do pertencimento do lado alto e lado baixo. As mulheres pertencem ao lado do seu pai, mas se forem casadas pertencem ao lado do marido. Já as crianças correm tanto

com os homens quanto com as mulheres e não se limitam a representar o lado que pertencem.

Ao final da corrida, no pátio central da aldeia, homens, mulheres, crianças e idosos festejam, cantando e dançando e assim encerra-se o luto. E é nesse jeito de pensar cultura, identidade, diferença e especificidade que o povo Krikati mantém vivo e forte o orgulho de ser índio, sem desconsiderar os saberes e culturas dos não indígenas, pois entendem que é dialogando com outras culturas que se constrói um mundo plural.

4 ALGUMAS PALAVRAS PARA CONTINUAR APRENDENDO

Falar da cultura indígena é algo complexo, pois merece todo cuidado com as certezas que, por vezes, pensa que se tem. Foi cometendo erros que os portugueses rotularam, discriminaram, mataram e destruíram sem piedade muitas riquezas culturais indígenas. Para falar deles precisa-se emaranhar-se junto a sua cultura; falar pouco e ouvir a voz do silêncio. Ouvindo o que não é dito, exercita-se a compreensão e o respeito. Nesse sentido, para ser índio não basta pintar-se de urucum, carregar a tora, visitar a aldeia. É preciso muito mais. É preciso nascer índio, ter sentimento de pertencimento de uma comunidade, compartilhar os mesmos valores; fortalecer e resignificar a identidade construída pelo os ancestrais para se afirmar como tal.

Diante do exposto acredita-se que muitas lacunas, neste trabalho, ficaram e que serão preenchidas à medida que, com o tempo e o diálogo com os Krikati, poderemos aprender mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2003**. Brasília DF, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. Iepe, 2006.

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LADEIRA, Maria Elisa. **Perícia antropológica referente a ação da Demarcação que Leon Delix Milhomem e outros movem contra a Fundação Nacional do Índio**. Brasília, 1989. (Mimeo).
- MELATTI, Júlio Cezar. **Corridas de Toras**. Revista de Atualidade Indígena. Brasília: FUNAI, ano 1, n. 1, 1978.
- NIMUENDAJU, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).
- NORA, Pierre. **Entre Memória e a História: a problemática dos lugares**. Projeto História. (10).São Paulo: EDUC, dez.1993.



MEMÓRIAS DO BRINCAR

ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES
ALEX SANTOS ROCHA

MEMÓRIAS DO BRINCAR¹

Ennia Débora Passos Braga Pires

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - enniadebora@yahoo.com.br

Alex Santos Rocha

Graduando em Pedagogia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - lecaorocha@gmail.com

Resumo

O trabalho é originário de uma pesquisa em desenvolvimento que considera o brincar como um elemento cultural para revelar a cultura lúdica das crianças do século passado, na cidade de Itapetinga/BA. Apresenta uma discussão teórica sobre o brincar numa perspectiva cultural e delimita o trabalho com memórias como mecanismo para resgatar a cultura lúdica de crianças no século XX. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado em autores que se debruçam sobre o brincar enquanto manifestação histórica e cultural, dentre os quais se destacam: Huizinga (2010), que traça a história dos jogos a partir da relação do homem com o trabalho; Brougère (2010, 2004, 2002), que investiga a cultura lúdica infantil, bem como o papel do jogo, mais especificamente, do brinquedo, na impregnação cultural da criança; Benjamim (2002) que oferece importante contribuição ao estudo da memória do brinquedo e do brincar; e, Ariès (1981) para quem, a própria infância é uma construção histórica e cultural. Os estudos de Chauí (2002) e Rousso (2002) oferecem os aportes teóricos para o trabalho com memórias. Conclui destacando relevância de recuperar as memórias de pessoas idosas tanto para o desvelamento da cultura lúdica de um passado recente, como também a possível contribuição do estudo para a valorização do idoso como cidadão portador e fazedor de cultura.

Palavras-Chave: Cultura Lúdica. Infância. Memórias.

Introdução

Grande parte dos estudos sobre o brincar e o brinquedo tem sido desenvolvidos por pesquisadores da área da psicologia e, mais recentemente, por educadores, que elegem como foco de interesse os efeitos do brincar ou do uso do brinquedo no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Não é uma tradição, estudar o brincar e suas vinculações com a cultura, considerando-o como elemento produto e (re)produtor de uma sociedade dotada de traços culturais, sociais e históricos específicos.

1 Trabalho originário do Projeto de Pesquisa: Memórias e cultura lúdica no município de Itapetinga/BA em meados do século XX em desenvolvimento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Neste estudo o brincar e o brinquedo são considerados como elementos de uma sociedade historicamente determinada que os constituem em seus aspectos simbólicos e materiais, lhes conferindo sentidos, funções sociais e especificidades mas que também são ressignificados pela própria atividade lúdica. O brincar, o brinquedo e os jogos como produtos sociais e históricos revelam traços relevantes sobre a cultura de determinado povo em um dado momento histórico. Além disso, se considerarmos cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem, o brinquedo, por si só, engendra forte valor cultural por encarnar significados que permitem compreender a sociedade e a cultura a que pertence ou pertenceu.

As inquietações que motivaram este estudo se prendem ao desvelamento da cultura lúdica do século passado na cidade de Itapetinga/BA. Como era a infância em meados do século XX? Como brincavam as crianças? Que tipo de brinquedos, brincadeiras e jogos estavam presentes no cotidiano das crianças daquela época? Que materiais ofereciam a matéria prima para a confecção dos brinquedos? Quais as características desses brinquedos? Qual o espaço/tempo destinado ao brincar naquele contexto histórico? Qual o significado do brincar presentes nas memórias dos participantes da pesquisa? Existem brinquedos, brincadeiras e, ou jogos que ainda permanecem nas vivências contemporâneas das crianças?

Para alcance dos objetivos propostos, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo em uma instituição de repouso para idosos situada na cidade de Itapetinga/BA. Através da metodologia da história oral, serão colhidas as memórias do brincar dos idosos participantes da pesquisa.

O estudo irá pautar-se em autores clássicos e contemporâneos que se debruçam sobre o brincar enquanto manifestação histórica e cultural, dentre os quais se destacam: Huizinga (2010), que traça a história dos jogos a partir da relação do homem com o trabalho; Brougère (2010, 2004, 2002), que investiga a cultura lúdica infantil, bem como o papel do jogo, mais especificamente, do brinquedo, na impregnação cultural da criança; Benjamim (2002) que oferece importante contribuição ao estudo da memória do brinquedo e do brincar; e, Ariès (1981) para quem, a própria infância é uma construção histórica e cultural. Os estudos de Chauí (2002) e Rouso (2002) oferecem contribuições para a condução e compreensão do trabalho com memórias.

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e o propósito neste trabalho é apresentar uma breve discussão teórica sobre o brincar numa perspectiva cultural e delimitar o uso de memórias como mecanismo para resgatar a cultura lúdica de crianças no século XX.

Brinquedos e cultura lúdica

Resgatar a cultura lúdica de um dado momento histórico por meio do resgate das memórias de brincadeiras infantis daquela época implica em considerar a infância para além de uma faixa etária. A infância, assim como as outras fases da vida, a juventude, a adultez e a velhice se constituem, ao longo da história, como um tempo da vida que vai sendo transformado a partir das relações concretas nas quais se forjam. São constructos cujos sentidos e significados são construídos a partir das relações sociais, políticas e econômicas de do tempo histórico no qual se vivência. Decorre daí que as condutas e manifestações da criança, do jovem, do adulto ou do idoso devem ser analisadas como construções histórico-sociais da época em que se vive.

Ariès (1981) em seu célebre estudo: *História social da criança e da família* destaca que a inexistência da representação infantil da criança na arte medieval. Segundo o autor, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). O autor analisa vários artefatos artísticos bem como manifestações literárias do período e conclui:

Os homens e mulheres do X a XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também logo era perdida (ARIÈS, 1981, p. 52).

O autor ressalta que a descoberta da infância teve início no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos, XV, e XVI. Enfatiza que os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

As transformações sociais exerceram importante papel nessa transição,

principalmente, com o advento do capitalismo por introduzir mudanças cruciais no sistema doméstico de produção, separando casa e trabalho em universos distintos. A própria exploração da mão de obra vai gerar uma preocupação com a saúde da criança – um trabalhador em potencial (quando não, de fato). A educação, antes destinada a certa parcela da sociedade, vai estender-se à população e tornar-se um elemento de integração da família e da sociedade como um todo, nesta nova mentalidade que se instala.

Como manifestações culturais, as atividades marcadamente infantis, as brincadeiras e seus objetos, os brinquedos, vão acompanhando as transformações sociais. Assim como parece ter sido indistinta a condição de adulto e criança nos cinco séculos que antecederam a visão contemporânea de infância. Também as brincadeiras, foram indistintamente, praticadas por adultos e crianças, neste período. A brincadeira coletiva, as festas, as encenações populares eram momentos de convívio indiscriminado entre homens, mulheres e crianças, e estas ocupavam um lugar assegurado pela tradição e pela cultura. O brinquedo e a brincadeira não faziam parte apenas do universo infantil, estavam presentes na vida cotidiana, que adultos e crianças compartilhavam.

Os estudiosos da infância, em suas múltiplas frentes de interesses, têm um pensamento convergente quando se trata do brincar, eles afirmam que o brincar é o espaço da criação cultural por excelência, mas é com Brougère que se complementa este pensamento quando este afirma que a ludicidade possibilita a criança, criar e entrelaçar uma relação aberta e positiva com a cultura (BROUGÈRE, 2010). O autor é enfático ao afirmar que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que precisa, como outras, de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2010, p. 20).

Para Brougère (2010), brincar é uma atividade que se opõe ao trabalhar, ou seja, em oposição às atividades humanas ditas sérias. Para o autor, o brinquedo é um elemento da cultura ao alcance da criança, é seu parceiro. Com ele a criança manipula e age. O processo de criação se desenvolve muito mais. Quanto mais riqueza e diversidade nas experiências oferecidas no seu ambiente, mais estímulo para a criança em sua capacidade de imaginação e criação.

Através do brinquedo, da brincadeira e de suas histórias são recuperados os modos e costumes das civilizações. Os estudos de Brougère (2004) nos ajuda

a compreender o brinquedo como elemento cultural ao comentar que o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas, uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que carrega funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

É partindo da ideia do enraizamento cultural do brincar que Brougère (2010) apresenta um conceito central em seus estudos, o de cultura lúdica, compreendendo-a como um

conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2010, p. 23).

É importante considerar que a compreensão da ideia de cultura lúdica, de acordo com o pensamento de Brougère só pode ser levada adiante considerando que o brincar só se efetiva de fato quando da existência de um “conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como *brincar* a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (IBIDEM, 2010, p. 20). Dessa forma, cada cultura determina aquilo que considera jogo. O jogo só existe, de fato, quanto essa atividade é interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade. O que nos permite inferir que a cultura lúdica de hoje não é a mesma do século passado.

Essa ideia pode ser melhor compreendida com as contribuições de Benjamin (2002) e seus estudos sobre brinquedos e memória do brincar, no livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. Ao proceder a uma análise histórica do brinquedo, o autor aponta a massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. O apagamento da singularidade, a “plastificação” dos brinquedos, revela os contornos do capitalismo sobre o universo da infância. Seu trabalho revela que os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração traços da cultura

em que se inserem.

Todavia, Brougère alerta para o fato de não considerarmos o jogo apenas como uma resultante da cultura, e sim, como uma atividade dotada de certa autonomia, de criação cultural, pois essa atividade permite à criança antes de entrar na cultura de uma forma geral, aprender uma cultura específica e particular que é a do jogo. “Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BROUGÈRE, 2010, p. 23). Esse repertório que permite a realização do jogo através de uma rede de significações coletivas e particulares é o que constitui a cultura lúdica.

Resgatar memórias... reviver sentimentos...

Neste estudo, compreendemos “memórias” para além de um simples registro do passado e concordamos com Chauí (2002) que alerta para o fato de que a lembrança é algo que não se explica claramente, assim como a seletividade da memória.

[...] selecionamos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso). [...] também não se pode explicar o esquecimento, pois se tudo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar certas coisas e facilidade para recordar outras (CHAUÍ, 2002, p. 128).

Além de fenômeno individual e psicológico, a memória é principalmente um fenômeno social, uma construção derivada das relações sociais estabelecidas pelos atores sociais, o que transcende o aspecto individual. Assim, Rouso (2002) explica que a memória é a presença do passado e, ao mesmo tempo, é incontestavelmente da atualidade, pois é o momento atual que lança ao passado as indagações em busca de compreensão, possibilitando aos sujeitos que narram uma reconstrução constante de si e do universo que habitam. As memórias constituem-se “[...] um elemento essencial das identidades, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 2002, p. 95).

Rouso (2002) fala ainda da memória como reconstrução psíquica e também intelectual que traz ativamente uma representação seletiva do passado e esse passado não é apenas daquele que recorda, mas também do coletivo no qual o recordador fez/ faz parte. Por essa razão, as memórias são componentes absolutamente necessários na (trans)formação das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros,

daqueles com os quais conviveram ao longo de suas vivências em contextos sociais distintos. Desse modo, é possível pensar que contamos uma história pessoal, atravessados pelas histórias sobre nós mesmos que nos são narradas.

Um narrador de memórias conta sempre as mesmas histórias (suas vivências passadas) e, repetindo-as, transforma-as em experiências. A diferença entre vivência e experiência está em que ao contar o fato vivido no passado, o narrador o coloca face às condições do presente. Não apenas do seu presente, mas do presente dos que os ouvem ou leem. Ao colocar suas lembranças como passado cujo significado está no presente, oferece ao leitor a possibilidade de projetar o futuro. Visto deste modo, ouvir ou ler memórias é um exercício de reflexão sobre o presente, com vistas ao futuro.

Conclusão

Recuperar, através das memórias das pessoas idosas, as dimensões sociais e culturais do brincar, desvelando a cultura lúdica de um dado momento histórico, implica em compreender as memórias enquanto narrativas das experiências vividas o papel de recontar uma história recente pela ótica de seus atores, idosos que viveram suas infâncias nas décadas de 40, 50 e 60 do século passado. Trata-se de um estudo que pretende dar voz a sujeitos que, historicamente, em nosso país têm tido poucas oportunidades de expressar e de atuarem como portadores de histórias e de cultura. Abre perspectiva, pois, para a valorização do idoso como cidadão portador e fazedor de cultura.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1981.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

_____. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo. Cengage Learning, 2010.

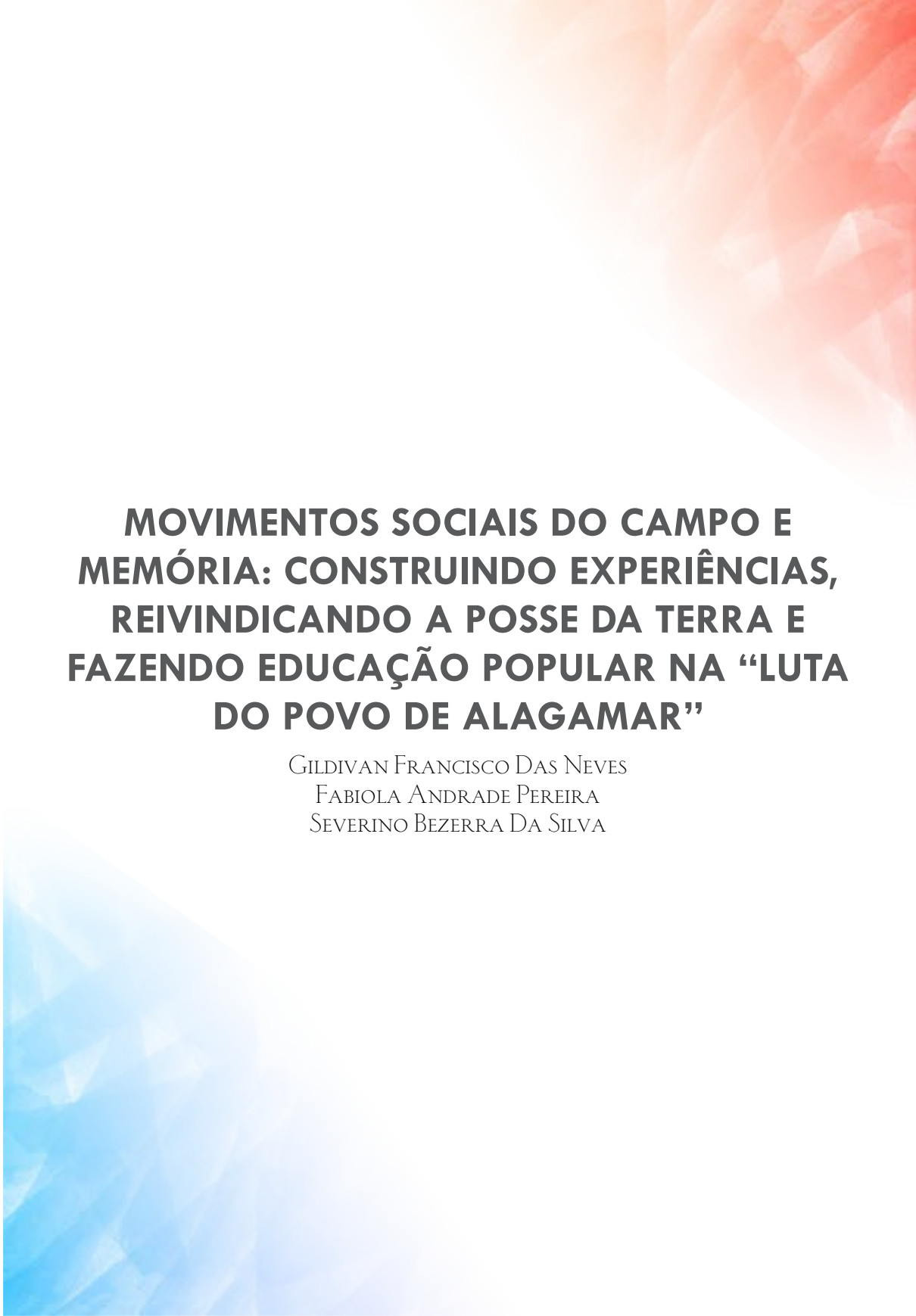
_____. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 5 ed. São Paulo: Cortez,

2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002, p. 93-101.



**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E
MEMÓRIA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS,
REIVINDICANDO A POSSE DA TERRA E
FAZENDO EDUCAÇÃO POPULAR NA “LUTA
DO POVO DE ALAGAMAR”**

GILDIVAN FRANCISCO DAS NEVES
FABIOLA ANDRADE PEREIRA
SEVERINO BEZERRA DA SILVA

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E MEMÓRIA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS, REIVINDICANDO A POSSE DA TERRA E FAZENDO EDUCAÇÃO POPULAR NA “LUTA DO POVO DE ALAGAMAR”¹

Gildivan Francisco das Neves/ Fabíola Andrade Pereira/ Severino Bezerra da Silva

(Mestre, Universidade Federal da Paraíba, gildivanneves@hotmail.com/ Doutora, Universidade Federal de Tocantins, fabagnes@uft.edu.br/Doutor, Universidade Federal da Paraíba, severinob-silva@uol.com.br)

Resumo: A História do campo no Brasil é marcada pela concentração fundiária e por resistências travadas pelos trabalhadores rurais para assegurar a permanência em propriedades. Dentre os capítulos de resistência no campo, evidencia-se a “Luta do Povo de Alagamar”, movimento social protagonizado por foreiros da Grande Alagamar, propriedade rural situada entre os municípios de Salgado de São Félix e Itabaiana – PB, entre os anos 1975 e 1980. Elenca-se como objetivo geral analisar de que maneira, ao agenciarem pela posse da terra, os trabalhadores rurais partícipes da “Luta do Povo de Alagamar” vivenciaram um processo educativo que se aproxima dos pressupostos da Educação Popular. Situado no campo da História Social, recorre a fontes como cordel e documentos impressos. Nos diversos espaços do movimento social, os participantes empreenderam um processo educativo, ao passo que problematizaram suas realidades e construíram leituras de mundo a partir do diálogo entre si e com agentes externos.

Palavras-Chave: “Luta do Povo de Alagamar”. Memória. Experiência. Educação Popular.

Introdução

A história do campo no Brasil é marcada pela sistematização de diversos movimentos sociais que contestam, principalmente, a maneira como é alicerçada a estrutura fundiária no país. Compreende-se que enquanto agenciam em suas trajetórias de lutas, os partícipes das referidas ações coletivas constroem experiências e vivências que podem interferir na maneira como tecem suas leituras de mundo e compreendem as tramas que balizam as relações sociais, econômicas e culturais, tendo em vista que os movimentos sociais são espaços de educar na perspectiva que podem resultar na construção de conhecimentos acerca de um objeto e agir como “[...], pedagogos no aprendizado dos direitos sociais” (ARROYO, 2003, p.31).

1 O presente artigo trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado de autoria de Gildivan Francisco das Neves, intitulada História e Memória da “Luta do Povo de Alagamar”: experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular, orientada pelo professor Dr. Severino Bezerra da Silva, defendida em 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Ratificando o exposto e compreendendo a educação enquanto uma prática cultural, evidencia-se que a educação não ocorre apenas na escola, mas em diversos espaços sociais. Assim, “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante” (BRANDÃO, 2007, p.9).

Mediante ao exposto, elenca-se como objetivo geral analisar de que maneira, ao agenciarem pela posse da terra, os trabalhadores rurais participes da “Luta do Povo de Alagamar” vivenciaram um processo educativo que se aproxima dos pressupostos da Educação Popular. Justifica-se pela necessidade de trazer para o debate capítulos de uma história protagonizados por trabalhadores rurais e que, muitas vezes, foram negligenciados pela escrita da História. Torna-se primaz a construção de narrativas que evidenciem o campo como um espaço de vida e de construção de saberes e que comporta muitas histórias que podem ser desveladas pelos pesquisadores.

Situado no campo teórico da História Social, o artigo será construído a partir de folheto de cordel e documentos impressos utilizados na pesquisa de mestrado anteriormente evidenciada. Cabe destacar que existe uma série de elementos acerca da “Luta do Povo de Alagamar” e de suas práticas educativas que não serão contempladas no presente escrito.

Historiando a “Luta do Povo de Alagamar”

Nos anos 1970, Alagamar era constituída por diversos sítios tais como Piacas, Maria de Melo, Alagamar, que totalizavam uma extensão territorial de 13.000 hectares, pertencente a Arnaldo Maroja, como evidencia o Informativo Arquidiocesano n.83 de 1980. De acordo com o documento citado, viviam na localidade cerca de 700 famílias que pagavam o foro em troca da permanência na terra e do desenvolvimento de alguns tipos de cultivo.

O panorama evidenciado passa a sofrer alterações a partir de 1975, com a morte do proprietário das terras, quando os sítios começam a ser postos a venda sem aviso prévio aos moradores, caracterizando um novo momento de rompimento da “tranquilidade” que caracterizava o ritmo de vida na referida comunidade rural.

Acerca do momento de transição evidenciado, ressalta-se que:

Como o senhor Arnaldo Maroja era solteirão e não tinha filhos, as terras dele ficaram num testamento para ser dividido com 42 herdeiros. Foi aí que o doutor José Valdomiro Ribeiro Coutinho, parente do senhor Maroja, e o administrador Arlindo Paulino, venderam as terras sem avisar aos moradores arrendatários. E aí começou A LUTA DO POVO DE ALAGAMAR; PORQUE OS NOVOS PROPRIETÁRIOS ESTAVAM DESPEJANDO MUITA GENTE. (INFORMATIVO ARQUIDIOCESANO n.83, 1980, p. 1, grifos do autor).

Frente à nova realidade instaurada, os trabalhadores rurais começaram a se organizar no sentido de buscar a permanência na terra. No caso de Alagamar, as ameaças de expulsão da terra, desenvolveram nos trabalhadores rurais a construção do sentimento de pertencimento a uma classe, à medida que perceberam que estavam vivendo uma situação em comum e de que a sistematização de um coletivo poderia resultar na desapropriação das terras. Tal fato remete ao exposto por Thompson (1987) quando discute o “fazer-se” enquanto classe.

A “coesão” no caso de Alagamar começou a ser forjada a partir do momento em que trabalhadores rurais foram pagar o foro ao novo proprietário e não foi expedido, como de costume, o recibo que comprovaria o pagamento da taxa, o que pode ser percebido através dos versos que seguem: “Num pagamento de foro/ Surgiram alguns desaforos/ Foi um descontentamento/ Final de setenta e seis/ Primeira reunião/ De sete agricultores/ Criou-se uma comissão” (FAUSTINO, 2013, p.1)².

Frente a exposto, remete-se a Thompson (1987, p.12) quando ressalta que “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história”. Enquanto viviam suas histórias, os trabalhadores rurais de Alagamar depararam-se com a ameaça de expulsão das terras, o que se constituía, também, como uma ameaça de eliminação das relações sociais e costumes que haviam sido sistematizados em tal espaço. Os versos a seguir apresentam indícios para compreender o momento da

2 Trata-se de um folheto de cordel intitulado *A História de Alagamar em Cordel* de autoria de Severino Izidro Faustino distribuído durante uma amostra pedagógica das escolas municipais de Salgado de São Félix – PB, no ano de 2013.

constituição de um sentimento de coletivo por parte dos partícipes do movimento social em foco. De acordo com o poeta,

Criou-se uma comissão/ Que foi falar na FETAG/ Pra encaminhar para a CONTAG/ Nossa reivindicação/ O Senhor Álvaro Diniz/ O diretor presidente/ Atendeu os sete irmãos/ Que foram fazendo a frente/ E disse aos agricultores/ Os que sofrem esses horrores/ Mande aqui falar com a gente/ Com a chegada dos sete/ Que foram à federação/ Cresceu o entusiasmo/ Fizemos uma reunião/ Cada um contribuinte/ Dessa vez já forma vinte, [...]. (FAUSTINO, 2013, p.3).

Chama atenção a quantidade de indivíduos que, processualmente, foram aderindo ao grupo e, também, como as ações dos trabalhadores rurais eram empreendidas respaldadas por orientações jurídicas. A seguir apresenta-se como ao construírem estratégias de resistência, os partícipes do movimento social foram vivenciando um momento educativo.

A “Luta do Povo de Alagamar” e a construção de práticas educativas

Direcionado um olhar para algumas estratégias de resistência utilizadas pelos agentes envolvidos no movimento social abordado, percebe-se momentos em que foram construídas práticas que podem ser vistas enquanto educativas, na perspectiva que geraram leituras e problematizações da realidade vivida e construção de conhecimentos, por exemplo, no que se refere ao aparato legal que versa sobre a questão da terra no Brasil.

Um primeiro espaço a ser ressaltado foi o diálogo estabelecido entre os trabalhadores partícipes da ação coletiva e representantes da Igreja Católica ligados a Teologia da Libertação, como Dom José Maria Pires, diálogo que era estabelecido tanto na comunidade rural, como a partir de reuniões ocorridas externamente, das quais participavam um grupo de trabalhadores rurais, representante do movimento social e denominado de “A base”.

Uma das primeiras reuniões efetivadas em Alagamar, no contexto do movimento social, ocorreu à sombra de uma árvore, como evidenciado na citação a seguir:

Feitas estas considerações teóricas e metodológicas, um primeiro aspecto que observamos no depoimento de José André Filho (2013) é o empreendimento de uma prática educativa gestada não em um espaço institucional, mas à sombra de um “pé de trapiá”, árvore que, comumente, pode ser encontrada na região de Salgado de São Félix e Itabaiana em que se situa a “Grande Alagamar”. Visualizamos uma prática educativa construída à sombra da referida árvore, no sentido que, através do diálogo entre trabalhadores rurais e representantes da Igreja Católica, ocorreu uma troca de experiências a partir do momento em que os moradores de Alagamar relataram as suas vivências de opressão e os religiosos apresentaram experiências de resistência que estavam sendo desencadeadas em outras comunidades rurais da Paraíba e do Nordeste. (NEVES, 2014, p.139).

Visualiza-se uma prática educativa gestada à sombra de uma árvore e que tinha por base um diálogo em que os trabalhadores rurais relatavam a situação de ameaça de expulsão e, ao mesmo tempo, tomavam conhecimento da existência de outras comunidades rurais que estavam vivenciando situações análogas. O diálogo construído entre os partícipes da ação coletiva desencadeada em Alagamar e os agentes externos (representantes de um segmento católico), contribuiu para que pudessem pronunciar suas realidades de negação de direitos e opressão. Como Paulo Freire fez uso da sombra de uma árvore (uma “mangueira”) para refletir sobre a vida, os homens e mulheres de Alagamar utilizaram tal recurso para iniciar um processo de problematização da questão da terra em Alagamar. (FREIRE, 2005).

Além das reuniões, que de acordo com Silva (2010), eram sistematizadas com base na metodologia adotada pelas Comunidades Eclesiais de Base- CEBs, outra prática educativa que pode ser visualizada era o diálogo que ocorria entre os trabalhadores rurais de Alagamar e os de outras comunidades que estavam vivenciando situações de resistências. Tal diálogo era efetivado tanto de maneira presencial, como a partir da publicação de cartas ou notas na imprensa. A seguir, evidencia-se um trecho de uma das cartas:

Ouvíamos e vemos pelos jornais e rádio o problema que vocês estão enfrentando e vendo os esforços e suor de vo-

cês se destruindo impune. Mas não desanimem, vamos lutar unidos e de cabeça erguida, [...]. Assim como vocês, temos umas perguntas a fazer a estes homens sem Deus. Será que os pobres não são filhos de Deus? Por que temos direito a viver e a termos uma parte desta terra que Deus deixou para todos nós? (CARTA PUBLICADA PELOS SÍTIOS PARIPI E GURUGI, 1980)³.

As cartas tinham uma dimensão educativa na perspectiva que possibilitavam problematizar a realidade vivida e como as relações trabalhistas estavam consubstanciadas na comunidade rural, bem como abria possibilidades para refletir acerca da situação da terra no Brasil. Percebe-se, então, um aprendizado político que consiste na compreensão de “[...], quais são seus direitos e, [...], quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quais são os obstáculos ou as dificuldades para o exercício e seus direitos” (GOHN, 2010, p.43).

As estratégias de resistência adotadas pelos trabalhadores rurais e que eram planejadas nos momentos de reuniões resultaram na desapropriação de parte das terras, desapropriação que começou a ocorrer, processualmente, por volta dos anos 1980. Cabe destacar que não atingiu todos os 13.000 hectares.

Considerações Finais

A prática historiográfica se constitui como um exercício reflexivo, de escolhas, de percepção das tramas, de um processo de tecer, recortar, escolher fios, possibilidades e tons... Operou-se, no presente artigo, principalmente, na perspectiva de recortar informações e narrativas acerca de um movimento social que adquiriu repercussão nacional a época em que ocorreu e que remete a um campo vasto de possibilidades de empreendimentos de pesquisas.

Considerando o exposto acerca dos espaços de educar e da percepção dos movimentos sociais como um ambiente no qual os indivíduos aprendem mutuamente, verificou-se que a “Luta do Povo de Alagamar” se constituiu, para além de um movimento social que reivindicava a posse da terra, como um lugar em que

3 O acesso à referida carta ocorreu através de um caderno de *clipping* de posse de um dos trabalhadores rurais que participaram da “Luta do Povo de Alagamar”.

homens e mulheres ensinavam e aprendiam dialogicamente e enquanto lutavam pela permanência no território em que muitos haviam nascido e construído suas trajetórias de vida.

Percebeu-se que as práticas educativas empreendidas aproximavam-se de uma perspectiva de Educação Popular por possuir um recorte de classe (os pobres, moradores que estavam sendo ameaçados da expulsão das terras) e porque pretendia ser transformadora, denunciadora, libertadora, esperançosa e conscientizadora. Almejava ainda, a transformação dos indivíduos antes oprimidos, em protagonistas de suas histórias. Tal aproximação ocorreu, dentre outros motivos, pela presença dos religiosos relacionados à Teologia da Libertação e as orientações dadas pelo segmento aos partícipes do movimento social. Como destaca Carrillo (2007), uma das características centrais da educação popular é a intencionalidade de tornar segmentos populares em protagonistas de suas histórias e contribuir para a transformação da sociedade. No caso de Alagamar, as práticas construídas possibilitaram a construção de leituras da realidade e a sua transformação, resultando na permanência dos trabalhadores rurais nas terras.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, p.28-49, jan/jun 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación Popular: trayectoria y actualidad.** Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007.

FAUSTINO, Severino Izidro. **A História de Alagamar em Cordel.** Salgado de São Félix, 2013. (Folheto de Cordel).

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões

de Nossa Época).

INFORMATIVO ARQUIDIOCESANO. **A Luta do Povo de Alagamar**. n.83. Jan/Fev 1980.

NEVES, Gildivan Francisco das. **História e Memória da “Luta do Povo de Alagamar”**: experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Lidiane Maria da. **Comunicação na Luta de Alagamar (1975-1980)**: do boca à boca às manchetes de jornais. 2010. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



NOMADISMO ESTÉTICO – EXPERIMENTO CÉNICO PERFORMATIVO

ROSÁLIA MENEZES

NOMADISMO ESTÉTICO – EXPERIMENTO CÊNICO PERFORMATIVO

Rosália MENEZES (UNILAB)

RESUMO

A questão que se pretende discutir neste texto prolifera-se a partir do conceito de nomadismo estético como um procedimento de composição de artefatos artísticos, sejam eles cênicos performativos, sonoros, literários ou visuais. O conceito de nomadismo mantém referência na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e possibilita um desdobramento inventivo no contexto das práticas experimentais em arte e educação, atuando como ferramenta conceitual que possibilita imbricar traçados estéticos, poéticos e conceituais. O conceito de nomadismo estético é revisitado como método que promove conexões entre linguagens artísticas interligando contextos múltiplos de ação pedagógica. Problematisa-se no texto as experiências performativas que envolvem leitura, audiência, corpo, voz como espaço relacional, fluxos que incitam um compartilhamento permanente entre emissor e receptor e suas subjetividades. Apresenta-se aqui uma pesquisa que se encontra em processo e que enxerga no próprio perspectivismo uma metodologia. A instabilidade das certezas epistemológicas e a impossibilidade de ancorar em um único ponto o que na experiência de composição artístico-educativa é rizoma, elege-se como foco os encontros abertos à invenção de saberes que atravessam as zonas sensíveis do fazer/pensar educação, arte e mundo da vida.

Palavras chave: Nomadismo estético. Performance corpo/voz.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente os nômades são conhecidos como povos que não tem habitação fixa. Vivem permanentemente mudando de lugar em busca de novas pastagens para seus animais em função dos recursos naturais e de melhores condições climáticas. Os nômades não se dedicam a agricultura e frequentemente não respeitam fronteiras nacionais.

Mas nomadismo não significa necessariamente um deslocamento incessante, uma mudança ininterrupta de território, há sem dúvida algum encontro, algum tipo de atravessamento entre os movimentos partir-ficar: “O nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente não são aqueles que mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põe-se a nomadizar... escapando dos códigos” (DELEUZE, 2006, p. 328). *Desterritorializar*

, mas também, *reterritorializar* como modo de não fixar o “des”, não prendê-lo em seu próprio movimento de deriva, e nesse ponto, perder de vista a terra por vir, a terra que se inventa para então poder novamente acionar através dela o “des” da *desterritorialização*. Por isso o nômade “se reterritorializa sobre a própria desterritorialização” (DELEUZE, 1980, p. 473).

Nomadizar o pensamento, seria pô-lo numa relação de passagem entre a “terra” e o “território”. A terra, segundo Deleuze “não cessa de operar um movimento de desterritorialização” (DELEUZE, 2001, p.113). É sempre possível distender uma marca, arrastar o marco implantado, instituído num ponto. Quando nos aventuramos por situações inusitadas e conflituosas, enquanto artistas pesquisadores e educadores é preciso atravessar o inesperado das situações de aprendizagem, assumir as irregularidades e os percalços próprios dos processos inventivos. Nesse contexto de imprevisibilidade, de deslocamento de certezas epistemológicas é indispensável aos grupos que se juntam em função de um aprendizado com vistas a realização de um experimento artístico/educativo, gerar frestas como lugares abertos para nomadizar, deslocar os códigos estabelecidos e massificados e gerar *linhas de fuga* que atravessem o mimetismo do pensamento e das práticas.

É possível (des)enraizar, eleger “fora” e “dentro” como motivo movediço que interliga pontos e constrói redes de sentidos estéticos, filosóficos, literários, cênicos . Sendo assim, a terra não é uma mãe passiva, pois viaja carregada pelas “lagostas no fundo água”, pelos ventos, pelas enchentes, (DELEUZE, 2001). Uma terra das trocas, das relações em passagens. Largar tudo para trás, deixar o lar, a família, a terra natal, sair da Grécia para o Egito, descodificar, descolonizar o pensamento e o corpo, deslocar os padrões estéticos como tentativa de formulação de novas epistemologias, ou seja, o nomadismo transformado em ferramenta metodológica, um plano conceitual estratégico capaz de produzir um tipo de conhecimento ou experiência estética que teria por base a desestabilização, colocando em cheque as certezas estabelecidas. A metodologia não é uma camisa de força disciplinante mas um mapa de ações desenhados no processo de composição dos objetos artísticos. Desestabilizar e desarticular o poder exercido como disciplina que impõe posturas, gestos, controle do corpo através do espaço e do tempo cotidiano, a dinâmica dos corpos e dos desejos e a própria subjetividade são objetos de interesse da disciplinarização.

Que experiências cognitivas são possíveis nos trânsitos entre corpo e mundo?

Arrancar da terra - pensada como corpo/mente, conhecimento, fazer artístico - seu

sedentarismo e afirmar o deslocamento como travessia, mas sem tornar a própria travessia um ponto estanco, realizar nomadismos em observância aos “sinais da natureza” e as mais propícias condições de vida. A ação nômade se articula enquanto método nessa imprevisibilidade, não mantém a estratégia codificada de um plano pré-definido, aguarda os sinais de mudança sugeridos pelo próprio meio em que está imiscuído. Seus meios são ágeis e se formulam em relação direta ao imediato da situação. Um corpo que dança com a voz, como construir esses materiais cênicos que atravessam a rigidez cotidiana dos corpos, o cansaço das falas e o mimetismo do ritmo? As soluções para as possíveis dificuldades que possam surgir durante a artesanaria das composições cênico-performativas, só se tornam relevantes mediante ao instante mesmo em que a dificuldade se insurge. Por isso, nomadizar como verbo irregular.

Nessa medida, o que nos atrai na perspectiva nômade de ação inventiva, é seu poder de deslocamento, seu fluxo migratório, suas metamorfoses de processos. A estética de composição nômade atua na dimensão lúdica do fazer artístico como signo de um sentimento de potência, que escapa da captura de uma nostalgia das origens, de um fundamento tão caro ao universo de sentido das metafísicas dogmáticas. O que seria então uma estética nômade? Um encontro inusitado com o imprevisível no território do artístico, o desmantelar dos espaços codificados, asfixiantes, instituídos em um modelo mensurável. Nomadismo estético convém às invenções em devires (fluxos), não aguarda um conjunto de estratégias/soluções inabaláveis que antecedam as situações-problema, e assim, não petrifica as possibilidades de se por em experimentação, e aí viram os cortes seletivos que se alinham e realinham montando quadros móveis de ação. São esses os meios de combater um sistema centralizador, que universaliza e institui a verdade como meta que deva ser atingida. Pensemos a máscara como um suporte estético do nomadismo, uma estratégia conceitual que poderá tornar-se obra artefato do sistema cênico. A máscara libera o corpo do rosto, dos seus significados massivos, rotineiros. Ligada antropológicamente ao surgimento do teatro como manifestação ritual em inúmeras culturas, daí os instintos estéticos da cultura grega eleger Dioniso o deus da máscara, do teatro e da metamorfose. O uso da máscara potencializa o corpo para renunciar à expressão psicológica que confere um índice ou uma legenda de significados facilmente decodificados pelo público. As máscaras não são representações, são divergências, permutações coexistentes, isto é, não correspondem a uma alteridade em relação a uma identidade, são passagens, movimentos históricos e culturais, estados psicológicos de indivíduos e coletividades, vertigens poéticas e filosóficas.

Nomadizar é também um território de resistência, arriscar aprender em per-

cursos não previamente mapeados, traçar linhas que cruzam fronteiras que não são regulares nem inteiramente previsíveis. São esses nomadismos estéticos que instauram no experimento a aprendizagem como deslocamento dos lugares conhecidos, um singular jogo com o imprevisível e sua rápida adesão na experiência com os sentidos, a percepção artística que ouvindo, vendo, tocando, cheirando, cantando, movendo-se em silêncio, a mistura dos afetos entre objeto de arte, artista e “observador”. Claro que cada um de nós já possui uma experiência acumulada e que não iniciamos nossa aventura estética com a bagagem vazia, pois temos nossa própria história coletiva e pessoal, no entanto, o que interessa é tornar essa bagagem não um peso que obstrui a leveza da caminhada, mas uma ferramenta que nos auxilie a traçar, com uma pitada de singularidade a *desterritorialização* para o caminho. Não é da ordem do encaixe perfeitamente aplicável numa fórmula: “assim deve ser feito!” que o desafio de aprender experimentando se realiza. A singularidade, que aqui me refiro, põe o ser em errância.

Apresentaremos algumas das experiências de aprendizagem coletiva que aconteceram em espaços institucionais, no exercício da docência universitária, mas também em espaços públicos diferenciados, praças públicas, sede da companhia de teatro, espaços culturais alternativos. Tematizaremos algumas das estratégias nômades solicitadas para a produção de artefatos cênicos performativos e visuais. Estes artefatos artísticos ganharam novo formato estético apoiados na leitura de textos literários, poéticos e dramáticos, em presença de um público fixo, mas também transeunte. O corpo, a voz, o gesto, o espaço compartilhado entre artistas e audiência, nos conduziram a outras movências, a outros territórios do fazer artístico.

2. PERFORMANCES DO CORPO E DA VOZ

Iniciaremos apresentando o conceito de performance como um gênero artístico que tem uma afinidade intrínseca com o processos de hibridação entre linguagens artísticas. A arte da *performance* retoma a arquipalavra do ritual, é contemporânea, pela alta dosagem de extemporaneidade que mantém seu viço. A leitura da poesia de Khlébnikov retoma a linguagem mágica das encantações e se recusa a ter por juiz o banal bom senso cotidiano. Os sons são invocativos, são blocos de experiências sonoras que transformam o ato de ler em um exercício poético encantatório.

Bobeóbi cantar de lábios

Lheómi cantar de olhos
Cieeo cantar de cílios
Stioeei cantar do rosto
Gsi-gsi-gseo o grilhão cantante
Assim no bastidor dessas correspondências
Transespaço vivia o semblante. (KHLÉBNIKOV, 1977,
p.80)

Toda prática ritualística poderá ser compreendida como uma ação performativa. GLUSBERG (2009), faz uso do termo “pré-história” da performance para demarcar algumas manifestações que já tinham uma clara relação com a arte da performance. Embora, somente a partir do início dos anos setenta ela ganhe força enquanto gênero artístico independente. Esses movimentos antecedentes tinham um caráter de improvisação, mas traziam claramente ligações estéticas com o teatro, a mímica, a música, a dança e as artes visuais. Embora esses artistas não empregassem para seus experimentos a palavra-conceito performance, ainda assim, a forma de realizar suas manifestações artístico-políticas numa prática que reunia diversos segmentos artísticos insistindo sempre na relação incontornável entre arte e vida, torna esses movimentos os inspiradores estéticos do que só bem depois seria chamada de arte da performance, somente setenta anos depois seria reconhecida como gênero artístico no contexto da arte contemporânea. Sendo uma arte de fronteira que busca provocar ruptura no que podemos classificar de “arte estabelecida”, esta última entendida como uma arte confinada aos ditos “lugares sagrados”, “auráticos”. Esta maneira de encarar a arte, isto é, esta busca de proximidade entre arte e vida intenciona fazer da arte um lugar de imersão da experiência pulsante da existência, um movimento sinuoso em tentativa de burlar a representação a favor da presentificação. Na *performance* temos sempre a presença da interdisciplinariedade onde a fusão de linguagens (dança, teatro, vídeo, etc.) reivindica um processo de composição que se dá por justaposição e nem sempre vão presar por uma harmonia de síntese, há desencontros, colagens que distorcem os processos lineares da cena: A performance não se estrutura numa forma aristotélica (com começo, meio, fim, linha narrativa, etc., o que existe é uma multifragmentação, isto é, vários níveis de máscaras. O *performer*, enquanto atua, se polariza entre os papéis do ator e a “máscara” da personagem. Quando um *performer* está em cena, ele está compondo algo, ele está trabalhando sobre sua “máscara ritual” que é diferente de sua

pessoa do dia-à-dia” (COHEN, 2004, p. 56).

A arte da *performance* utiliza uma fusão de linguagens tais como o uso de tecnologia, elementos sonoros, a liberdade de temas e sempre enfatizando o sentido de experimentalismo com todas as possibilidades que a arte da cena pode concentrar. É interessante apresentar aqui a etimologia da palavra *performance*: termo que deriva do francês antigo *parfounir*, que se revela como sentido de “completar” ou ainda “realizar inteiramente”, a derivação viria do latim *per-formare*, significando realizar. Realizar inteiramente algo é presentificar por inteiro uma ação e um corpo no seu momento singular de expressão. A *performance* é uma experiência vivida que evoca a dimensão dionisiaca dos rituais: “Há uma corrente ancestral da *performance* que passa pelos primeiros ritos tribais, pelas celebrações dionisiacas dos gregos e romanos” (COHEN, 2004, p. 41). A *performance* arte é uma linguagem de experimentação, e essa é sua força motriz de transgressão, como arte de fronteira que procura sempre escapar as definições e rótulos que poderiam encarcerar suas sempre em abertas possibilidades de invenção para um lugar que “ainda não se sabe”.

Foram estas dimensões estéticas da arte da *performance* que nos forneceram um passo a mais ao que aqui denominei nomadismo estético, é um mote, um vetor impulsionador de uma composição experimental que não apenas traça, mas arranca uma *linha de fuga* e desterritorializa a temática linear dos modelos enraizados e seu *topo* convencional, em grande parte institucionalizado.

É possível afirmar que no ato de ler, na expansão do corpo pelo o atravessamento da voz no espaço, já temos uma *performance*, pois “A leitura não é um ato separado nem uma operação abstrata (...) meu corpo reage a materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente à sua. Daí o prazer do texto” (ZUMTHOR, 2007, p. 63). A leitura encarnada gera mais prazer que informação. O intelecto, a voz, o ouvido e a emoção se acham mesclados no jogo de ler. Mas não fiquemos atrelados unicamente à ordem que impõe imediatamente decifrar o código gráfico. A leitura é também saber maquinar uma decodificação para além do próprio texto: “Um texto para mim, é apenas uma pequena engrenagem numa prática extratextual. (...) trata-se de ver para que isto serve na prática extratextual que prolonga o texto” (DELEUZE, 2006, p. 329).

Na ação performativa da leitura há sempre o não-dito, o subtexto que queiramos ou não temos que dividi-lo com a audiência. Há sempre pontos de instabilidade, o texto está repleto de indicações que fazem fugir o texto, é nesse ponto muito

sutil que a palavra poderá ser decodificada e o diálogo subtraído, o diálogo organiza o poder dentro da língua e determina o tempo do gesto, a conduta do corpo e corre solto em busca da representação. Mas ainda não se trata de eliminar o diálogo e substituí-lo pelo monólogo ou o mutismo, há diálogos silenciosos, musicais, gestuais. É também importante saber arrancar do texto o seu centro dominador depositário do sentido último de onde tudo mais deva ser “espremido” à maneira de um produto que é gerado a partir de uma ordem anterior. A instabilidade, já frisamos anteriormente, é uma escolha estética e uma ferramenta metodológica que prefere a incerteza posta sobre a mesa do experimento, a ter de se agarrar a um ponto de referência indiscutível e através dele permanecer invariavelmente atrelada “ao deve ser assim” irrefutável. Sob a vigência desses moldes perderíamos de vista a nossa intenção de realizar aprendizagem como experimento nômade. Há cada experiência realizada em presença de uma audiência acumulávamos materiais cênicos novos, o espaço ocupado pelo corpo/voz, a proximidade compartilhada, as expressões e interferências realizadas pelo público eram os alimentos que nutriam nossas próximas composições artísticas.

E então temos o trabalho da escrita que deseja arrancar do caos das palavras um caminho que está entre elas na forma de sensações múltiplas, desconexas, balbuciantes. Na página em branco algo nos interroga, nos interpela, exige uma decisão: - Vamos! Escreva! Experimente meu desafio! Aqui estou em branco à espera que uma palavra qualquer rompa esse vazio, ou então se deixe tomar pelo balbucio da língua, pelo sussurro, pelo grito incontido, pelo gemido que mistura dor e alegria. Um texto nunca é lido de uma vez por todas, nem tampouco comunica uma verdade universal, uma compreensão compartilhada de forma a reunir todos os pontos de vista por um único fio condutor, pois ler é sempre desconstrução de sentidos. O ato de ler é tanto maior quando o leitor inventa novos territórios para o texto, desterritorializando os propósitos do autor. Há o não dito no texto, um subtexto que afunda atrás do texto. Alguns pensamentos e motivações permanecem desconhecidos para o leitor, há uma zona inconsciente no texto, nem tudo que o autor pretendia revelar está explicitamente colocado na obra:

O que dizer do não-dito? Tanto o texto dramático quanto a encenação são necessariamente incompletos, não dizem tudo sobre o sentido de uma personagem, uma ação ou algum elemento extraverbal; compete ao leitor ou ao expectador completar a elipse, as reticências, o implícito ou o indizível (PAVIS, 2008, p.108).

O não-dito é também um escape extraordinário entre o texto e o leitor. O evidente foge, faz saídas pouco costumeiras. A compreensão é ameaçada, a apropriação do sentido abalada, uma impossibilidade inquietante. O imperceptível, que foge ao nosso poder de experimentação, o que imediatamente impossibilita ser mediado pelo rápido olho sobre a página e sua rápida significação. Sabemos da fuga, é uma intuição de leitor, quando a distância entre dizer-compreender se esgueira do texto e um pequeno abalo prenuncia que “agora” escapou, ficou o pressentimento, o perceptível do imperceptível: “Da mesma forma, o pensamento do impossível, se fosse aceito, seria no próprio pensamento, uma espécie de reserva, um pensamento que não se deixa pensar no modo da compreensão apropriadora” (BLANCHOT, 2001, p. 87).

A obra de arte como obra aberta, ambígua e que não será possível exigir do artista intérprete, uma fidelidade incontornável à obra. Ainda assim, é preciso impor limites ao impulso de largar ao infinito as possibilidades de interpretação. Primeiro o distanciamento de uma perspectiva que visasse de alguma forma uma exegese definitiva. Segundo, não esbanjar as certezas do múltiplo. Ter a coragem de subtrair, pinçar, selecionar, para escapar das armadilhas de uma “ego leitura” da obra. Apoiar o nomadismo estético no passo a passo da caminhada, sabendo sempre que inventar é da ordem do risco, é ir desconhecendo o ponto a ponto da trajetória: “O nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha (...)” (DELEUZE, 1980. P. 53).

Há livros que se tornam mestres silenciosos, são misteriosos e podem desestabilizar toda uma ordem hierarquizada de sentidos. Ler é também reaprender a ver o mundo para além do que o livro pode ensinar. O livro não termina na última página, há livros que não param de construir um novo final que dali em diante fica à revelia do leitor. Também não é possível controlar os destinos de um livro, alguns livros atuam como uma força motriz e nos abre uma via para perceber que não basta entender os conteúdos e decifrar conceitos. É preciso fundar um corpo cognoscente onde a intelectualidade seja apenas um dos elementos constitutivos na construção de uma razão eivada por afetos, sensações, linguagem e motricidade. Toda essa heterogeneidade de elementos atua de forma a destronar qualquer pretensão de construção de um pensamento desencarnado, pretensioso de uma capacidade de apreensão completa da realidade.

Existe um espaço que se estabelece entre aquele que ler e o texto lido, entre eles, as estratégias de leitura adotadas. As estratégias que o leitor/performer

aborda tendem, até certo ponto, a recolocar o texto lido em novos trilhos, isto é, o leitor/performer reconduz o texto para situações que nem sempre foram previstas pelo o autor, não há, nesse sentido, necessariamente uma homologia entre escritor e leitor. Paul Zumthor diz que um texto só existe quando existem leitores, ainda que em potenciais, e que o “literário” se articula na percepção em que se encontraria um homem particular, feito de carne e de sangue. “O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). Assim entendido, o corpo vive, reage, interfere no ato de ler. O corpo compõe, compõem-se com o psiquismo. O organismo e o ambiente estão em relação um com o outro, Isto é, eles se determinam mutuamente. Com isso estamos querendo ressaltar que o ato de ler não consta de uma operação abstrata, mas de encontro, diálogo, confronto comigo mesmo e com tudo que me constitui: órgãos, conjunto de tecido, vida psíquica, mundo social, institucional, vida cotidiana.

Os conceitos não são unicamente uma operação do intelecto, toda significação é empreendida através da experiência corporal. A leitura em voz alta, na presença de um grupo, gera uma coparticipação entre leitor e ouvinte, invoca o gesto que se imbrica inevitavelmente à palavra, talvez realizemos um ato nostálgico que invoca a antiga prática dos rapsodos, o poder encantatório dos cantos e rituais xamânicos.

A cada texto lido, selecionado seus disparadores cênicos, novos apontamentos eram tomados, mesmo as discussões dos termos conceituais eram muitas vezes questionadas pela sua pertinência ou não na construção da plasticidade do artefato cênicos. As concepções estéticas foram florescendo durante um longo processo de expiração junto à obra: “Pois o que é talento, senão um nome para a mais antiga aprendizagem, experiência, apropriação, assimilação, seja no estágio de nossos pais ou ainda antes! E por outro lado: quem aprende dá talento a si mesmo”. (NIETZSCHE, 2004, p.265). E aprender é da ordem dos atravessamentos, dos deslocamentos que vem e vai do “eu” ou “outro”, do corpo ao mundo.

3. CONCLUSÃO

As poéticas da cena estão cada vez mais diluindo fronteiras entre as linguagens, concentrei nesse texto, minhas experiências com base em apresentações nas performances da oralidade que agregam corpo/voz/espço. A leitura compartilhada, realizada em voz alta aciona processos de aprendizagem em que a proximidade entre o leitor e o ouvinte e resvala numa comunicação partilhada. Não comunicamos apenas conteúdos de um texto construído para a cena. Não explicamos os conceitos,

os modos eleitos que nos levaram a concentrar naquela situação de leitura, nem elegemos um conjunto de expectativas quanto ao completo entendimento por parte da audiência do todo do texto. Numa cena, a audiência descobre diversos meios de compreensão que são acionados pela proliferação da arquitetura cênica (luz, figurino, gesto, voz, música). A recepção tem suas próprias saídas, suas estratégias de concentração e de escape, pois intelecto e sensações não representam duas unidades isoladas, o corpo-mente compartilha uma corrente que vai do emissor ao receptor e do receptor ao emissor simultaneamente.

O ato de ler em voz alta para uma audição restabelece uma relação primária de presença, uma presença que é ritualística, pois, reitera corpo gestual e corpo vocal, intelecto, memória e sensações numa experiência de simultaneidades. A leitura solitária não é de forma alguma dispensável, não é isto que aqui estamos tentando implantar, mas a importância da situação performativa em que ouvinte e intérprete geram num estado de atenção corpo-a-corpo em adesão um com o outro, e estes com os fluxos circundantes.

A voz é uma emanção sensível, mas não há um modelo que se possa impor nem ao leitor nem ao ouvinte. Ler é da ordem do saborear, apurar os sentidos, tateando as palavras e imprimindo algum odor e colorido a sonoridade que a voz exala. Culturalmente o processo de instrução se realiza a partir de uma série de informações relativas a um tema em particular. As informações sobre o tema são explicitadas de forma que o estabelecimento da instrução aconteça como resposta à apropriação de um conjunto de dados, datas, relações causais e possíveis conclusões, de modo que, de posse dessas informações passamos a dominar intelectivamente o tema, e com isso erigimos um discurso acerca desse ou daquele fenômeno específico. Em suma, podemos dissertar de maneira erudita sobre uma obra qualquer, fazer relevantes esclarecimentos, instruir, informar, sem, no entanto provocar qualquer abalo sísmico em nossas convicções, e menos ainda, arrancar a partir do conhecido um experimento próprio como resposta potencializadora a um saber que deseja superar a mera instrução. Esse processo de aprendizagem, que não visa nada além de instruir para reproduzir, caracteriza-se por acúmulo de informações por meio das quais não é sugerido nenhum tipo de problematização entre a experiência recém-vivida e os saberes anteriormente acumulados.

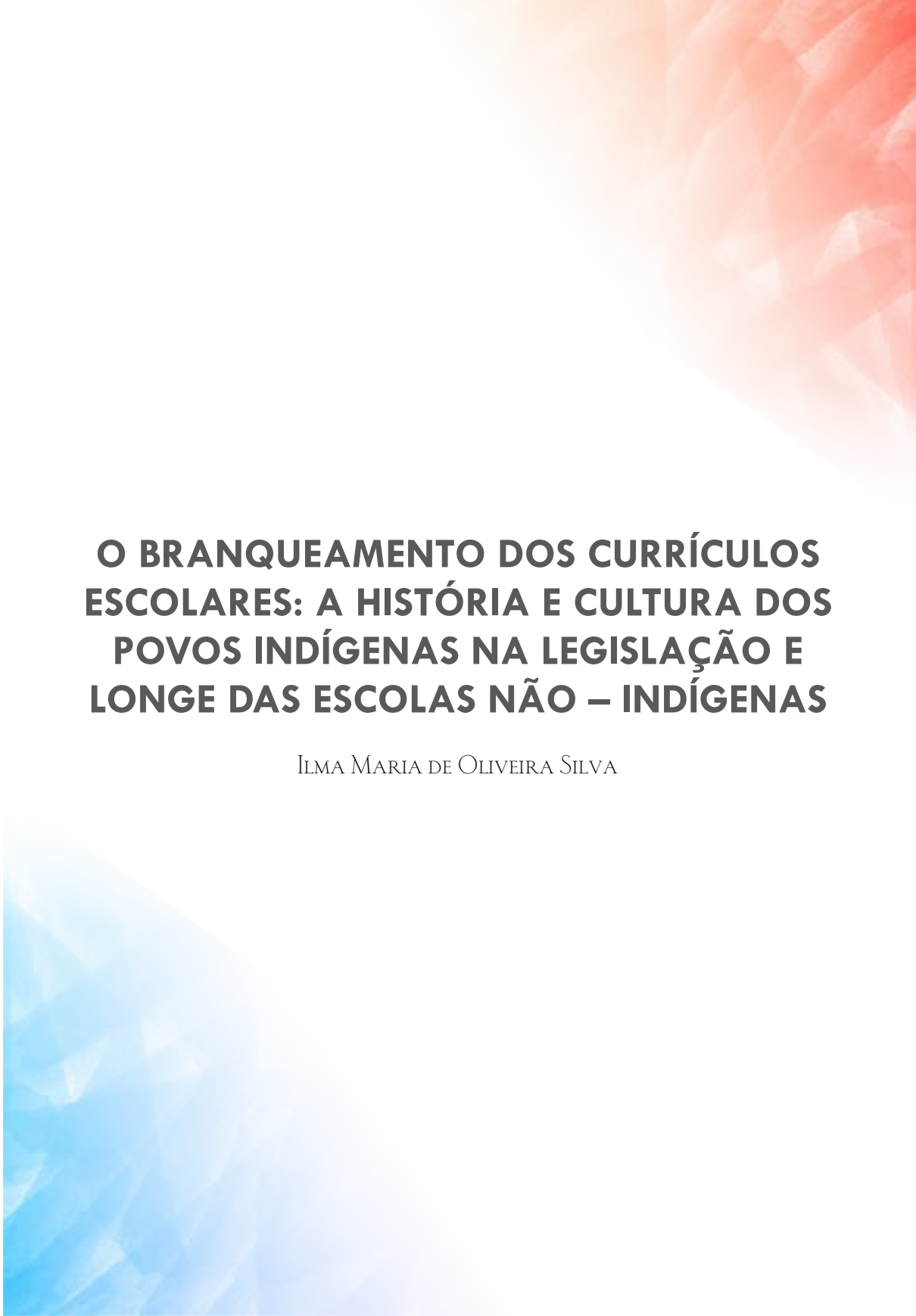
Sem divergência, sem embates, sem errâncias experimentais do pensamento, não é possível inventar novos caminhos cognitivos. Ao invés da imprevisibilidade, indissociável para todo aquele que se arrisca em traçar com o próprio punho, perna, voz e pensamento seu próprio experimento, dar-se o processo da reconhecimento. A reconhecimento acontece sempre que a memória se torna gregária, sonolenta aos da-

dos da sensibilidade gerando com isso reconhecimento. O “re” que não solta, que não deixa soltar. Não se trata de acumular informações, dominar regras, decorar fórmulas, seguir modelos de conduta ou cartilhas de ação, mas desenvolver a capacidade de problematizar inventivamente as informações adquiridas, multiplicando perspectivas. A leitura não nos garante uma taxonomia segura dos lugares do texto, não há um método infalível que decifre o caminho e garanta o resultado satisfatório: “O essencial é não ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos” (LARROSA, 2005, p. 27). Saber ser o que se é. Chegar a *ser o que se é*¹, essa é uma máxima do poeta Píndaro, mas não indica uma fórmula para um autoconhecimento como efetivação de um indivíduo plenamente realizado que descobriu sua essência última ou primeira, mas como uma inspiração para alguém que enxerga a vida como travessia sempre inconclusa, a inconclusividade atrai sempre a tarefa de criar novas intensidades.

REFERÊNCIAS

- BLANCHOT, Maurice. **A Conversa Infinita** 1. Ed. São Paulo: Ed. Escuta, 2001.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2.Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- _____. **Mille plateaux**. Paris: Editions de Minuit, 1980.
- _____. **A Ilha Deserta**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2006.
- KHLÉBNIKOV, Velimir. **Ka**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

1 Essa frase pertence as Odes Píticas do poeta grego Píndaro e serve de subtítulo ao *Ecce Homo de Nietzsche*, é um dos lemas da terceira intempestiva. Aparece também em *O convallescente* e *A oferenda do mel* de *Assim Falou Zarathustra*.



**O BRANQUEAMENTO DOS CURRÍCULOS
ESCOLARES: A HISTÓRIA E CULTURA DOS
POVOS INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO E
LONGE DAS ESCOLAS NÃO – INDÍGENAS**

ÍLMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

O BRANQUEAMENTO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES: A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO E LONGE DAS ESCOLAS NÃO – INDÍGENAS

SILVA, Ilma Maria de Oliveira ¹
Universidade Estadual do Maranhão/
Centro de Estudos Superiores de Imperatriz/MA

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de um projeto de extensão desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino em Imperatriz/MA, cujo objetivo foi contribuir com o processo de escolarização de quatro alunos indígenas Guajajara. No percurso do desenvolvimento deste, sentimos a necessidade de analisar como a História e Cultura dos povos indígenas se fazia presente no currículo escolar. O referido projeto foi desenvolvido no período de 2013 a 2014, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão com a participação de quatro alunos indígenas Guajajara e duas professoras da referida escola.

PALAVRAS-CHAVES: Povos Indígena. História e Cultura. Guajajara

1 INTRODUÇÃO

A política nacional de atenção à educação escolar aos povos indígenas, vigente desde a década de 1990, insere-se em um contexto de recentes mudanças na realidade brasileira, especialmente em virtude dos direitos estabelecidos na Constituição Federal (CF) de 1988 e dos movimentos que ocorreram em busca da democratização da escola pública e de qualidade para todos, nos anos 1980.

Desde os primórdios da colonização europeia até o final dos anos 1980, os processos de educação escolar indígena, no Brasil, estiveram pautados pela catequização, assimilação e integração dos índios à comunhão nacional que visava o fim da afirmação das identidades culturais dos indígenas. Contrariando essas perspectivas, surgiram no final da década de 1970 as Organizações Não Governamentais (ONGs) e indígenas que desenvolveram junto a algumas comunidades indígenas

¹ Professora da Universidade Estadual do Maranhão/ Centro de estudos Superiores de Imperatriz/MA. Mestre em Educação pela UFMA. Doutoranda em História pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). ilmamsilva@bol.com.br.

processos escolares e de formação de professores indígenas alternativos, cujas práticas se afirmavam no respeito às diferenças culturais e linguísticas de cada povo indígena. Diante dessas experiências, iniciou-se um processo de rejeição do modelo de escola ofertado pelos órgãos governamentais, bem como se abriu a possibilidade da instituição de uma escola que respeitasse o modo de viver, pensar e agir de cada povo indígena.

A partir da negação de práticas e ideias voltadas à integração e a assimilação é que se passou a estruturar uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesse sentido, a educação escolar indígena deixou de ser tratada como uma política assistencialista para se tornar um direito, garantido pela CF (1988), o qual preconiza no Artigo 210, § 2º, que “[...] o Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse dispositivo foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no Artigo 78, quando afirma a necessidade de se “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

O desdobramento do Art. 78 da LDB resultou em outras leis, afirmando ações a serem implementadas no currículo escolar das escolas de educação básica pública e particular não indígena – Lei nº 11.645 de 2008. Esta lei torna-se importante, no sentido de revelar para a sociedade através do currículo escolar a história que não foi contada por quinhentos anos sobre a contribuição dos povos indígenas na formação do povo brasileiro.

A reflexão sobre a Lei, em questão, e seus efeitos na política educacional brasileira implica na necessária compreensão dos processos complexos para sua implementação nos sistemas de ensino. Necessidade essa, que requer das políticas públicas um novo tratamento em relação ao currículo escolar, pois esse, quase sem exceção, perdura até hoje numa perspectiva monocultural.

Diante dos desafios, a referida Lei apresenta, também, as possibilidades para um currículo que seja capaz de dialogar com os diferentes grupos sociais e culturais, apontando para a relação entre educação intercultural, justiça social, políticas públicas e currículo. Nessa perspectiva, cabe às escolas e universidades – nos cursos de licenciatura para o exercício do magistério – pensar em um currículo que

considere os saberes tradicionais reconhecendo que os povos indígenas fazem parte da identidade nacional.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um projeto de extensão desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino em Imperatriz/MA, cujo objetivo foi contribuir com o processo de escolarização dos alunos dos povos indígenas Guajajara, matriculados nesta escola, bem como analisar no percurso do desenvolvimento do projeto os limites e possibilidades da inclusão da temática História e Cultura dos povos indígenas no currículo escolar.

O referido projeto foi desenvolvido no período de 2013 a 2014, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão. A escolha da escola se deu a partir da constatação de que alunos Guajajara matriculados não conseguiam avançar em sua escolaridade e repetiam a mesma série até quatro anos consecutivos. O projeto foi desenvolvido com apoio da gestão e dos professores da referida escola e com a permissão das famílias dos alunos. Ressaltamos que durante a execução, buscamos pesquisar as razões dos fatos sem apontar culpados, mas compreender percepções e representações dos sujeitos da escola, bem como, dos alunos e seus familiares.

2 A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NÃO INDÍGENAS

A Lei nº 11.645 de 2008 que altera a LDB 9.394 de 1996 torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados. A referida Lei possibilita um novo desenho do currículo escolar das escolas da educação básica, bem como, propicia o reconhecimento e inclusão das diferenças socioculturais dos povos indígenas.

A mencionada Lei oportuniza pensar um Brasil com expressões culturais, variedades linguísticas, riquezas diferentes e, por fim, um país menos excludente e mais plural. No entanto, Moreira (2000, p.8) na alerta para força e poder com que se manifesta o currículo na escola. Para o autor “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo, e da sociedade, no processo de formação de identidades”.

Para Baniwa (2006), os povos indígenas configuram em uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos

diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem cria dificuldades para enquadrá-los em uma definição única e de cultura inferiorizada como foi tão enfatizado pelos colonizadores.

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que precisamos nos valer de outra concepção sobre os povos indígenas e, ainda, execrar a história desses povos contada com a visão do colonizador, ressaltando como povos que resistiram à assimilação e integração da cultura da sociedade nacional, mesmo diante de todos os enfrentamentos nos quais foram submetidos. Para Oliveira e Freire (2006, p.101) as práticas e representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural [...], pois os indígenas e seus descendentes concorreram com as riquezas de suas terras, seu **sangue** e seu conhecimento para a construção desta nação.

Partindo dessa compreensão, e pelos avanços decorrentes das lutas políticas travadas pelos povos indígenas com o Estado, é que se tornou obrigatório o ensino sobre a História e Culturas indígenas nos currículos escolares², através da Lei nº 11. 645/2008. Nesse sentido, não é mais admissível negar a presença contemporânea dos índios e vê-los como povos de cultura inferiorizada. É preciso eleger as escolas e seus currículos como lócus privilegiados para desconstruir do imaginário social as imagens indígenas caricaturadas, folclorizadas, alimentadoras de estereótipos e preconceitos.

Tais considerações apontam que é necessário ter clareza que a Lei por si só não altera o currículo escolar e menos ainda a concepção dos professores e demais profissionais da educação. Assim, precisa-se definir com transparência as responsabilidades para implementação desta, bem como ter consciência dos desafios para sua efetivação.

Nesse prisma, a formação de professores torna-se elemento chave. Para

² A Lei 11.645/2008 diz respeito à obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. (BRASIL, 2008). O referido texto é uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, constituído de um artigo e dois parágrafos nos quais estabelece a obrigatoriedade do estudo da temática afro-brasileira e indígena às escolas públicas e privadas no âmbito do ensino fundamental e médio; aponta que conteúdos de aprendizagem podem ser trabalhados sobre o assunto e define os componentes curriculares para o desenvolvimento destes temas no currículo.

tanto, é salutar que as universidades públicas ou privadas tratem desta temática em seus Projetos Políticos Pedagógicos, seja como disciplina ou estudos temáticos, tanto na formação inicial como na continuada de professores. Em relação às Universidades, Rita Potiguara (2013, p.10) ressalta que “seria importante que essa temática fosse estendida para todos os profissionais que passam pela educação superior”.

Nesse sentido, as diretrizes para a educação em direitos humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação³, sugerem que o tema da diversidade seja tomado como princípios da educação nacional, sendo tratado da educação básica ao ensino superior. Segundo Rita Potiguara⁴ (2013), o Conselho está empenhado, também, em atualizar as diretrizes dos cursos de formação de professores tomando como base esse princípio e as mudanças ocorridas no cenário nacional da formação de professores, provocadas, inclusive, pelas recentes alterações na LDB nº 9394/1996.

Em decorrência, é necessária uma atenção maior por parte das Secretarias de Educação, dos gestores escolares e professores na gestão das diversidades em sala de aula, pois mais importante que definir o currículo seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder. Ou seja, as diferentes teorias do currículo se diferenciam pelo conhecimento ou saber que eleger para ser ensinado considerado importante ou válido para merecer parte do currículo (SILVA, 2009 p.15).

Considerando que o currículo é uma arena de luta e poder na definição do que deve ser ensinado e aprendido (SILVA, 2009), acreditamos que a Lei nº 11.645/2008 poderá ser implementada com sucesso desde que o poder público

3 RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012.

4 Rita potiguara é índia do sertão do Ceará, é pedagoga e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio grande do norte. Atualmente é coordenadora-geral da educação escolar indígena do MEC.

construa mecanismos de acompanhamento e controle social, assegurando o efetivo processo de implantação junto aos sistemas de educação.

Igualmente, tem-se como desafio e como urgência, a produção de materiais, sejam livros, revistas, periódicos ou subsídios didáticos elaborados por indígenas e pesquisadores para que venham contar a história e valorizar a diversidade cultural que contribuiu de forma inquestionável na formação do povo brasileiro negada por quinhentos anos, como afirma Henrique (2006, p.10)

O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muito das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais dos grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, de deste modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante.

Igualmente, nenhum esforço será bem sucedido se não houver uma preocupação com a formação dos professores para proceder à ruptura do preconceito contra os povos indígenas, pois acreditamos que esse preconceito ainda está bastante presente em nossa prática. A título de exemplo, ainda se observa, em muitas escolas, a permanência de manifestações folclorizadas no tratamento da história e da cultura dos povos indígenas.

Assim, as Universidades como lócus de formação de professores têm a tarefa de buscar as possibilidades de coexistência socioculturais fundamentada nos princípios da interculturalidade. Para Baniwa (2006, p.51) a interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando a superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Mesmo que os professores tenham uma formação inicial fundamentada no princípio da interculturalidade, as mudanças que ocorrem de forma acelerada em todos os setores da sociedade exigem que a formação desses seja contínua (SACRISTÁN, 2003). Assim, cabe as Secretarias de Educação, tanto em âmbito estadual como municipal, também, a responsabilidade de inclusão das questões indígenas, abordando o assunto na perspectiva sociodiversidade historicamente exis-

tentes no Brasil através de cursos, seminários, entre outros, e quando possível com a participação de representações indígenas e assessorias de especialistas que tenham a formação reconhecida na área, vivência e/ ou trabalhos desenvolvidos com os povos indígenas.

Faz-se necessário, portanto, reconhecer as diferenças individuais e coletivas como condição de cidadania. Para Baniwa (2006) o conceito de cidadania diferenciada deve ser compreendido para que não se torne diferente no sentido de desigual, de inferior ou de uma anomalia. Cidadania diferenciada, segundo o mesmo autor, significa que cada indígena, além do usufruto dos direitos universais de cidadão brasileiro ou planetário, possui também o usufruto dos direitos específicos relativos à sua cultura, as tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos contribuindo para um país pluriétnico.

O enfrentamento desses desafios para implementação da Lei nº 11.645/2008, possibilita aos que estão envolvidos no processo educativo a compreender a temática da História e Cultura Indígena e superar práticas pedagógicas preconceituosas, bem como favorecer novos olhares para sociedade brasileira e a construção de um currículo inclusivo.

3 A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE IMPERATRIZ: limites e possibilidades

A aproximação da escola, na qual foi realizada a pesquisa, se deu, a princípio, através da realização do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESI. Nesta escola, as acadêmicas diagnosticaram que havia alunos indígenas Guajajara matriculados, sendo que estes permaneciam por três a quatro anos em cada série. Nessas primeiras aproximações percebemos, também, que os alunos apresentavam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, interferido inevitavelmente em seu aprendizado e na progressão de sua escolaridade, bem como na adaptação escolar. Diante destes dados, decidimos entrevistar as professoras para conhecer a razão de tal fato em suas concepções. O resultado foi surpreendente, pois por unanimidade o problema foi atribuído aos alunos indígenas considerando-os incapazes de aprender. Outrossim, as entrevistadas demonstraram, através de gestos e da própria fala, que a retenção dos alunos não significava um problema para a escola, já que a inclusão dos alunos se

davam apenas para satisfazer aos familiares que moram na comunidade próximo à escola. A cultura, a língua, os saberes específicos dos alunos, suas expectativas em relação à escola, entre outros aspectos importantes para inclusão destes, não foram mencionados pelas entrevistadas.

O que se evidencia, nesse sentido, é o equívoco das professoras, como por exemplo, consideram as culturas indígenas como atrasadas e primitivas; acreditam que só pode ser considerado indígena se tiver as mesmas características definidas pelos colonizadores. Neste caso, ficou explícito que para ser índio, na concepção das professoras, este deve permanecer sem contato com o não índio e ser privado de bens materiais e intelectuais. Afirmaram, ainda, que a causa da retenção dos indígenas se dá por não se proporem a estudar e não terem capacidade de aprender no mesmo ritmo dos alunos não índios.

Diante dos resultados da pesquisa, elaboramos um projeto intitulado de “Leitura e Escrita: um olhar inclusivo para os alunos indígenas Guajajara da Escola Carlos Andrade⁵ em Imperatriz”, e apresentamos ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PROEXAE da Universidade Estadual do Maranhão. Neste, objetivou-se de forma geral contribuir com o processo de escolarização dos nove alunos matriculados na referida escola, com vista a pesquisar durante o período de vivência na instituição como a História e Cultura dos Povos Indígenas, e como esta vem sendo incluída no currículo escolar das séries iniciais e, sobretudo, quais os limites e as possibilidades vivenciadas pelos professores em suas práticas.

Nesse sentido, o envolvimento de duas acadêmicas, sendo uma índia do povo Guajajara, do curso de Pedagogia do CESI/UEMA, foi fundamental para execução do mesmo. O referido projeto teve vigência, a princípio de um ano, sendo que após a apresentação dos primeiros resultados, de acordo o objetivo traçado, foi prorrogado por mais um ano. A metodologia foi norteada a partir da valorização da língua materna oral dos alunos Guajajara. Assim, todas as atividades desenvolvidas pelas bolsistas tinham como eixo principal o respeito à língua e a cultura dos alunos. Dessa forma, o contato e visitas às famílias foram fundamentais para conhecer sobre as expectativas destes em relação à escola. As visitas se davam em dias previamente marcados. Sendo que a mediação foi feita pelos próprios alunos Guaja-

5 O nome da escola, não foi autorizado neste trabalho para divulgação dos resultados, portanto o nome Carlos Andrade é fictício.

jara. Foram, também, entrevistadas duas professoras, cujo objetivo foi conhecer a concepção destas em relação à temática no currículo escolar.

Utilizamos o diário de bordo para os registros diários, sempre tomando o cuidado para que este instrumento fosse utilizado de forma não inibir as pessoas nas quais mantínhamos um diálogo espontâneo, contudo planejado. Assim, registramos neste trabalho parte de nossas reflexões e dos resultados durante o período de 2013 e 2014.

3.1 As Famílias dos alunos indígenas Guajajara e suas expectativas em relação à escola

As visitas às famílias dos alunos Indígenas Guajajara objetivaram conhecer a organização cultural e social destas famílias na “Aldeia Urbana⁶”. Assim as conversas se deram de modo informal para que sentisse liberdade em falar sobre a rotina, dificuldades enfrentadas, a relação com o não índio e suas expectativas em relação à escola na qual seus filhos se encontravam matriculados.

Em todas as visitas fomos recebidas pelo Cacique, considerado chefe das famílias. Nos encontros uma frase se repetia por este – acreditamos que seria para justificar as dificuldades de adaptação na cidade: “Vim da aldeia para buscar emprego, saúde e educação para os meus filhos, mas aqui encontrei discriminação e desprezo” E nessa mesma direção relatava as más condições de vida na aldeia. “Na aldeia nada funciona, saímos da lá para melhorar de vida, mas aqui além de não encontrar o que queríamos, não temos a vida em comunidade, não temos respeito pelo os não índios” (CACIQUE, 2014).

O que se observa na fala do Cacique é a revolta em relação à ausência do Estado em não assegurar o mínimo dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros, independente de ser índio ou não. Direito a saúde, educação, segurança e um trabalho que proporcione o básico as famílias indígenas que vivem nas periferias da cidade de Imperatriz são bens e serviços negados pelo poder público.

A pesquisa revelou que estas famílias que deixaram suas terras e vieram

6 Em um espaço doado pela FUNAI quatro famílias vivem tentando reproduzir a aldeia. Foi a partir dessa concepção que chamamos este espaço de “Aldeia Urbana”. As famílias são todas ligadas por vínculo de parentesco muito próximo e tem como representante e autoridade máxima o Cacique.

para cidade em busca de uma vida mais digna, ajudam a engrossar a fila dos desempregados e marginalizados, ficando a mercê da violência, adotando estratégias drásticas de sobrevivências.

Com um sentimento de vazio e de desesperança, o Cacique ressalta o medo que sente ao pensar que seus filhos podem chegar a esquecer da língua materna. Ao mesmo tempo, deseja que a escola seja capaz de ensinar a língua escrita materna aos mesmos. Certo dessa possibilidade seria viável encontrar uma solução para evitar o indesejável. “Para não esquecer a língua é preciso fazer um livro, uma escola aqui no nosso terreno. Preciso de um livro para ensinar nossos filhos à língua da gente”, diz o Cacique. Neste apelo, sentimos a resistência e o fortalecimento da essência de uma identidade indígena – a língua como força para ressurgir de todas as mazelas que a sociedade os impõe.

Nesse depoimento, constatamos as representações transmitidas às famílias indígenas da cultura e a língua indígena Guajajara pelos não índios. Seja pela indiferença e pelo silêncio percebem que muitos dos não índios não estão preparados para viver à diversidade cultural e respeitar o jeito de viver de cada cidadão ou grupos de pessoas. Ao mesmo tempo em que afirmam a discriminação vivida na carne, mostram a força da resistência em preservar a língua como instrumento de luta e afirmação de identidade.

Mesmo não tendo consciência do poder do currículo escolar, bem como para quem este é pensado e decide o que ensinar e como ensinar, as famílias percebem que a História e Cultura dos Povos Indígenas não faz parte deste currículo. Fica claro para elas que seus filhos ficam desprotegidos, no sentido de não poderem expressar, especialmente, a língua materna como afirma uma das mães Guajajara. “Os meninos têm vergonha de falar nossa língua na escola, porque os meninos “brancos, ficam “mangando” deles, dizem que nossa língua é enrolada”. Os professores não dizem nada”. Nesse sentido, a representação da escola para as famílias é um espaço monocultural e monolíngue. Esta concepção é reforçada com o depoimento de uma aluna Guajajara que fez parte do projeto: “minha professora nunca falou sobre índio na sala”. No entanto, diz que [...] para mim índio é ser tudo, índio não faz mal a ninguém, e essas besteiras que aquelas pessoas falam. Índio é ter orgulho de quem ele é e não se envergonhar. Eu mesma tenho orgulho, é muito legal. O índio só gosta de pessoas que querem seu bem, eu gosto de ser índio por-

que está no meu sangue. Eu gosto de ensinar minha língua aos colegas que não são índios. Eles gostam de ouvir e brincar com a gente. (ALUNA INDÍGENA GUAJAJARA, 10 ANOS).

Na ausência de um currículo intercultural consciente a aluna expressa o orgulho de se índia Guajajara. Nesse contexto, sua identidade é fortalecida e ao mesmo tempo resinificadas, a partir do diálogo e a troca de experiências vivenciadas com os colegas no contexto escolar, embora esta interculturalidade se torne invisível para os professores e gestores.

3.2 A concepção dos professores sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas no Currículo Escolar

As professoras entrevistadas, aqui nomeadas de A e B, afirmaram que nenhuma iniciativa é tomada pelos gestores da escola em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008 no currículo escolar. Afirmaram que “as poucas vezes que discutiram o assunto foi por iniciativa da Secretaria de Educação em forma de palestra” (PROFA A E PROFA B).

Quando questionados sobre as mudanças em termos de conteúdos nos livros didáticos, afirmaram que são poucas mudanças e embora exista um discurso de inclusão, “os índios, ainda, são representados como povos de cultura inferior que estão no passado, pessoas sem importância para a formação do povo brasileiro” (PROFA A). Reafirmando a mesma concepção a Profa B esclareceu que “os povos indígenas ainda são vistos como povos selvagens, preguiçosos e violentos e ainda são tratados como pessoas de culturas insignificantes”.

Ressaltamos que as entrevistadas usam a terceira pessoa para emitirem seus posicionamentos, embora reconheçam a importância da inclusão da temática no currículo escolar. Contudo afirmam ser muito difícil trabalhar com “o novo” por falta, especialmente, de materiais didáticos. Outros aspectos, segundo as professoras, que limitam uma prática que valorize os povos indígenas se dão, principalmente, pela falta de conhecimento, pois “durante a minha formação inicial nunca tive acesso a real história dos povos indígenas, suas lutas e resistências, e a formação continuada também não prioriza essa temática” (PROFA A).

Analisando os programas das disciplinas de História e Arte, observamos que não mencionam qualquer tema que lembre a temática indígena. Já o calendário escolar destaca-se apenas um dia para o índio: 21 de abril. A profa. B relatou que

“normalmente trabalhamos a questão indígena no dia do índio. Confesso que temos dificuldades em abordar esse tema devido à falta de material adequado”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, fomos apresentando as possibilidades e, sobretudo, os desafios às políticas públicas para implementação da Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da História e Cultura Indígena nos currículos escolares da educação básica – pública e privada – no Brasil.

Considerando que os currículos na maioria das escolas públicas e privadas, ainda, estão baseados em uma visão etnocêntrica, acreditamos que o primeiro desafio será a institucionalização de políticas educacionais que criem mecanismos de acompanhamento e controle social, assegurando o efetivo processo de implantação da Lei junto aos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, a formação de professores tanto inicial como continuada torna-se condição fundamental para um currículo intercultural. Nesse sentido, é preciso questionar o papel das universidades quanto à formação de professores e como estas estão incluindo a discussão em questão nos seus currículos e, de igual forma as Secretarias de Educação – Estadual e Municipal – se estas estão subsidiando os professores e os gestores para romper com um currículo que discrimina e nega as diferenças e a diversidade socioculturais.

Dessa forma, os professores terão condições de contribuir com a formação crítica de seus alunos, ajudando-os a pensar e conhecer a história que nos foi negada, na qual os povos indígenas se apresentavam apenas como vítimas ou ao extremo – povos bárbaros de cultura primitiva, entre outras discriminações. A leitura crítica da realidade contribuirá para que se compreenda que os povos indígenas sempre foram e serão parcelas da população brasileira.

Nesse sentido, a pesquisa revelou, também, que a inclusão dos alunos indígenas Guajajara em uma escola da rede pública de Imperatriz ainda é vista como um desafio para se pensar uma prática que respeite a diversidade cultural. Primeiro pela concepção equivocada de inclusão, na qual se pensa que apenas o ingresso traduz em inclusão. Segundo, que a aprendizagem é de responsabilidade apenas do aluno independente do contexto social, econômico, político em que este se encontra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação: 2006.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela [Lei n.º 10.639](#), de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado. 1988.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. 1997.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. OLIVEIRA, João Pacheco de. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HENRIQUE, Ricardo. Apresentação: A presença do índio na formação do Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

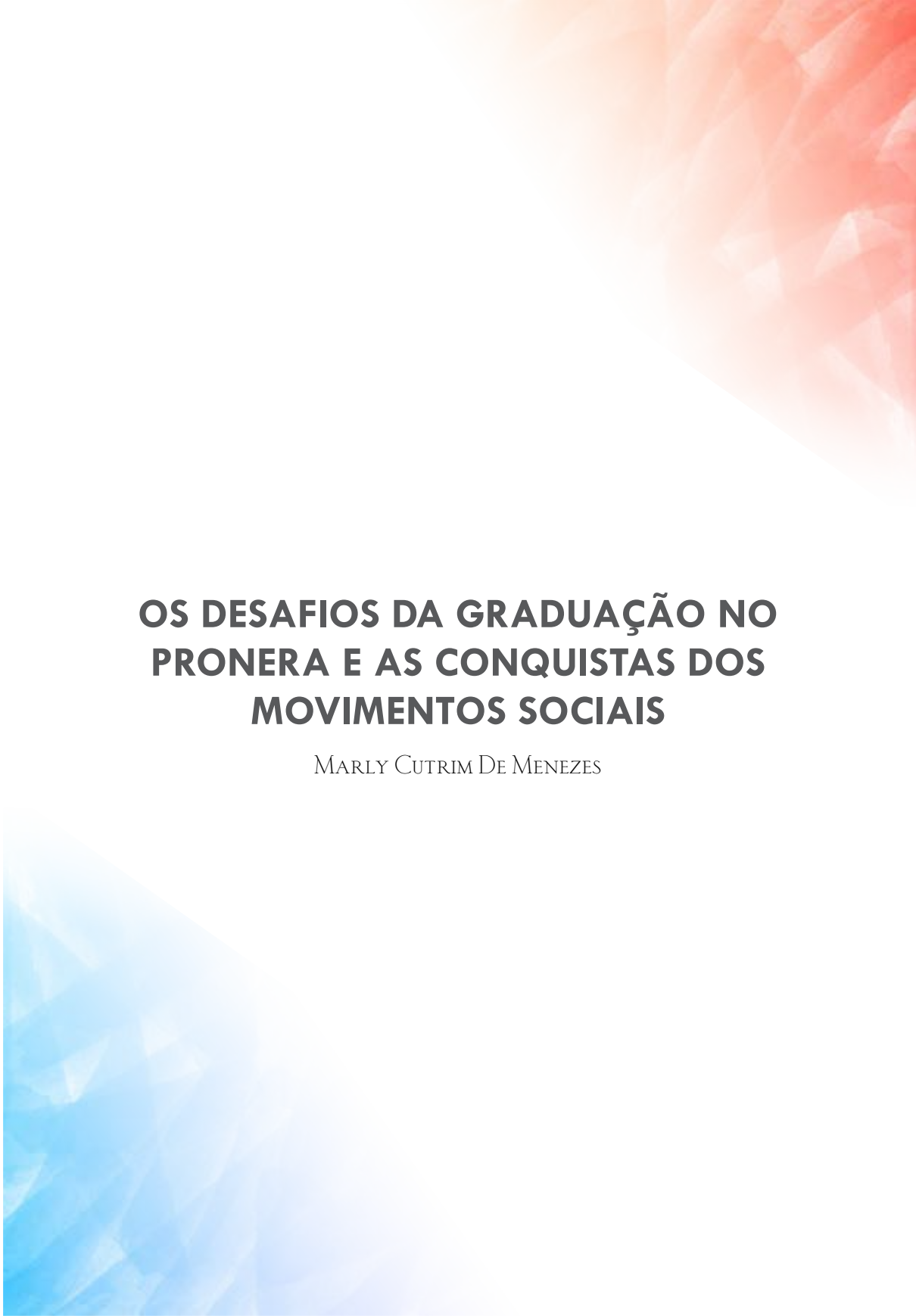
MOREIRA, Antonio Flávio; Silva Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

POTIGUARA, Rita. **Educação Escolar Indígena. Presença Pedagógica**. V.19. n.14. nov/dez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Edson. Povos indígenas: **História, culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645**. Revista Historien UFPE/Petrolina, v.7, p.39-49, 2012. Acesso: WWW.revistahistorien.com. 20 de fevereiro de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



OS DESAFIOS DA GRADUAÇÃO NO PRONERA E AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

MARLY CUTRIM DE MENEZES

OS DESAFIOS DA GRADUAÇÃO NO PRONERA E AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS¹

Marly Cutrim de Menezes.

Doutora em Ciências Sociais – UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

RESUMO

Trata de um estudo voltado para as políticas educacionais do campo no Maranhão, destacando a materialidade da educação do campo em diferentes instâncias da sociedade civil e a conquista do seu espaço na sociedade, concretizando-se na construção de uma política educacional do campo. Analisa um programa de formação de professores voltados para a formação superior, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera), que foi projetado pelos movimentos sociais, com vistas a construir e reivindicar políticas públicas para a educação do Campo, para formação de professores, no que se refere a suas práticas pedagógicas, no que tange aos possíveis saberes que futuros professores produzirão na sua escola de atuação ou em outras nas quais irá atuar. Investiga a formação e as práticas pedagógicas dos professores do campo em nível superior que se destacar como uma das experiências significativas de educação na perspectiva da construção de um novo projeto educacional.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação do campo. Formação de Professores. Pronera,

1 INTRODUÇÃO

A construção das políticas públicas de educação do campo iniciou-se com a mobilização dos trabalhadores e com as lutas e conquistas dos movimentos sociais, a partir da década de 1960. Tais movimentos tiveram um grande envolvimento com as questões da educação do campo. No período de 1979, originou-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e no momento em que diagnosticaram que nos assentamentos havia um grande número de pessoas que não eram alfabetizadas, reivindicaram escolas com conteúdos e práticas de acordo com sua realidade. Diante disso, o movimento reivindicou uma educação de qualidade, da alfabetização até o nível da graduação.

1 Projeto de pesquisa

A Educação do Campo surgiu como contraponto à concepção de Educação Rural, e luta pelo direito à educação e por um Projeto Político Pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, contemplando a diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores, familiares, assentados, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, e trabalhadores e assalariados rurais.

A partir da década de 1990, tiveram início os encontros regionais e seminários, liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais, começando, assim, a luta por uma educação voltada para os interesses da vida do campo, em uma perspectiva mais ampla de formação humana. Portanto, ficou evidente a necessidade da educação de qualidade para o campo, mas com a criação de espaços para formação de professores.

As lutas pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses², e as ações educativas dos movimentos sociais, especialmente do MST, contribuíram para reforçar a educação do campo, por meio de conquistas como a criação do Pronera, o surgimento da Articulação Nacional por uma educação do Campo e a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo. Também conseguiram estabelecer programas destinados aos sujeitos do campo, dentre os quais se destacaram o Pronera, iniciado no Maranhão em nível de graduação no ano de 2009, com o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra Tradicional e Pedagogia da Terra Território da Cidadania.

O programa foi direcionado para o campo, objetivando a formação de professores com graduação. Tal direcionamento é imprescindível para que se atendam as especificidades dos educandos do campo, visando a reafirmar a identidade do campo para que esta seja fortificada e mantida, para que possa atingir uma

2 Conceito histórico e político de significado extraordinariamente genérico que representa uma diversidade de sujeito. No Brasil em algumas regiões do Centro Sul, são denominados de caipira. No Nordeste é corubá, tabaréu, sertanejo, capiau e lavrador. No Norte, são chamados sitiano, ceringueiro. No Sul, colono, caboclo. Há ainda um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do país: caiçara, chapadeiro, roceiro, entre outras muitas denominações. E as mais recentes são: Sem Terra e Assentados. Esses termos nos dicionários trazem tanto um conteúdo valorativo como depreciativo.

autonomia cultural, no sentido de sempre estimular o trabalhador do campo a produzir sua cultura.

2 GRADUAÇÃO NO PRONERA PEDAGOGIA DA TERRA UM SONHO POSSÍVEL

O Pronera é um programa direcionado para os povos do campo, de onde são oriundos os alunos do curso. Diante disso, o projeto do programa priorizou a articulação entre a teoria e a prática, a articulação entre as disciplinas e a formação específica, a execução do estágio supervisionado no decorrer do curso com atividade de orientação e acompanhamento da ação educativa, com o objetivo de buscar a qualidade na formação do professor.

O curso de graduação do Pronera tem os seguintes objetivos:

a) formar educadores e educadoras com ênfase em estudos do campo, priorizando a qualificação para atuar no planejamento, na gestão e docência das escolas do campo e entidades afins às questões camponesas;

b) formar profissionais para atendimento à educação básica e suas modalidades, com qualidade social;

c) realizar estudos que impliquem na construção de metodologias voltadas para a pesquisa de intervenção da realidade do campo.

Daí a necessidade de uma educação que cultive identidade, autoestima, valores, memórias, saberes e, acima de tudo, uma educação que projete movimentos participativos, relações e transformações, voltadas para os interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo a suas diferenças históricas e culturais.

Com objetivos bem diferentes, os movimentos sociais lutam por uma educação destinada ao homem do campo, com condições adequadas, acesso à terra, sendo de fundamental importância que esse homem se torne capaz de conduzir o seu destino com uma educação de qualidade, e não a educação que historicamente vem sendo oferecida às escolas do campo, com conteúdos fragmentados e despolitizados. Essas reivindicações dão origem a uma relação inevitável entre a educação do campo e a escola. Entretanto, a educação do campo dos movimentos populares não estabelece teoria pedagógica exclusiva para as escolas do campo, e

sim, combate a oposição histórica entre o campo e a cidade, na qual a educação na cidade é vista como superior à do campo.

A luta que se impõe na educação da classe trabalhadora não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas educacionais que contribuam para a emancipação dos sujeitos históricos do campo (TAFFAREL, 2010, p. 160).

Diante dos programas para Educação do Campo, faz-se necessário que as políticas voltadas para essa modalidade tenham como objetivo a humanização de seus sujeitos, por meio de tarefas específicas que lhes são atribuídas e que atendam ao mesmo tempo às particularidades dos processos sociais de seu tempo histórico.

É pertinente reconhecer os limites e as lacunas do programa PRONERA, entretanto, devemos considerar a consistência desse curso e as novas epistemologias, as práticas pedagógicas e a relevância para professores e alunos que concluíram, uma formação em nível superior. A atuação deste programa redimensionou positivamente as práticas pedagógicas dos professores do campo, do curso de Pedagogia da Terra PRONERA.

4 CONCLUSÃO

Devido ao fato de trabalhar com educadores que vêm do campo e que conhecem as condições de vida de seus educandos, a Licenciatura em Educação do Campo tem relevante potencial para contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo,

Vale ressaltar que os movimentos da Educação do Campo conseguiram conquistar instrumentos legais que legitimam essa luta como uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação seja exercida, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e definiu a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional na Reforma Agrária (Pronera),

o qual merece destaque por ter dado à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado.

Além do decreto supracitado, conta-se também com outros instrumentos legais, como a Resolução CNC/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os dias letivos da Alternância; Resolução nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional na Reforma Agrária (Pronera), o qual merece destaque por ter dado à Educação do Campo a condição potencial de política de estado.

Conforme é enfatizado no artigo 1º:

Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Esse decreto pode ser considerado mais um reforço para a ampliação do curso de nível superior para o homem do campo, com educação voltada para a formação humana e para o fortalecimento do mundo rural, como território de vida em todas as suas dimensões.

O povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, bem como a uma educação pensada com a sua participação, uma educação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Assim, o Pronera está sempre lutando, cobrando por uma educação no e do campo, além de ser referência no que diz respeito à chamada educação do campo, que tem como objetivo a escolarização dos povos do campo em todos os níveis.

Diante dos programas para Educação do Campo, faz-se necessário que as políticas voltadas para essa modalidade tenham como objetivo a humanização de seus sujeitos, por meio de tarefas específicas que lhes são atribuídas e que atendam ao mesmo tempo às particularidades dos processos sociais de seu tempo histórico.

É pertinente reconhecer os limites e as lacunas do programa Pronera.

Entretanto, devemos considerar a consistência desse curso e as novas epistemologias, as práticas pedagógicas e a relevância para professores e alunos que concluíram uma formação em nível superior. A atuação desse programa redimensionou positivamente as práticas pedagógicas dos professores do campo, no curso de Pedagogia da Terra PRONERA

REFERÊNCIAS

BRASIL.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília, 2011.

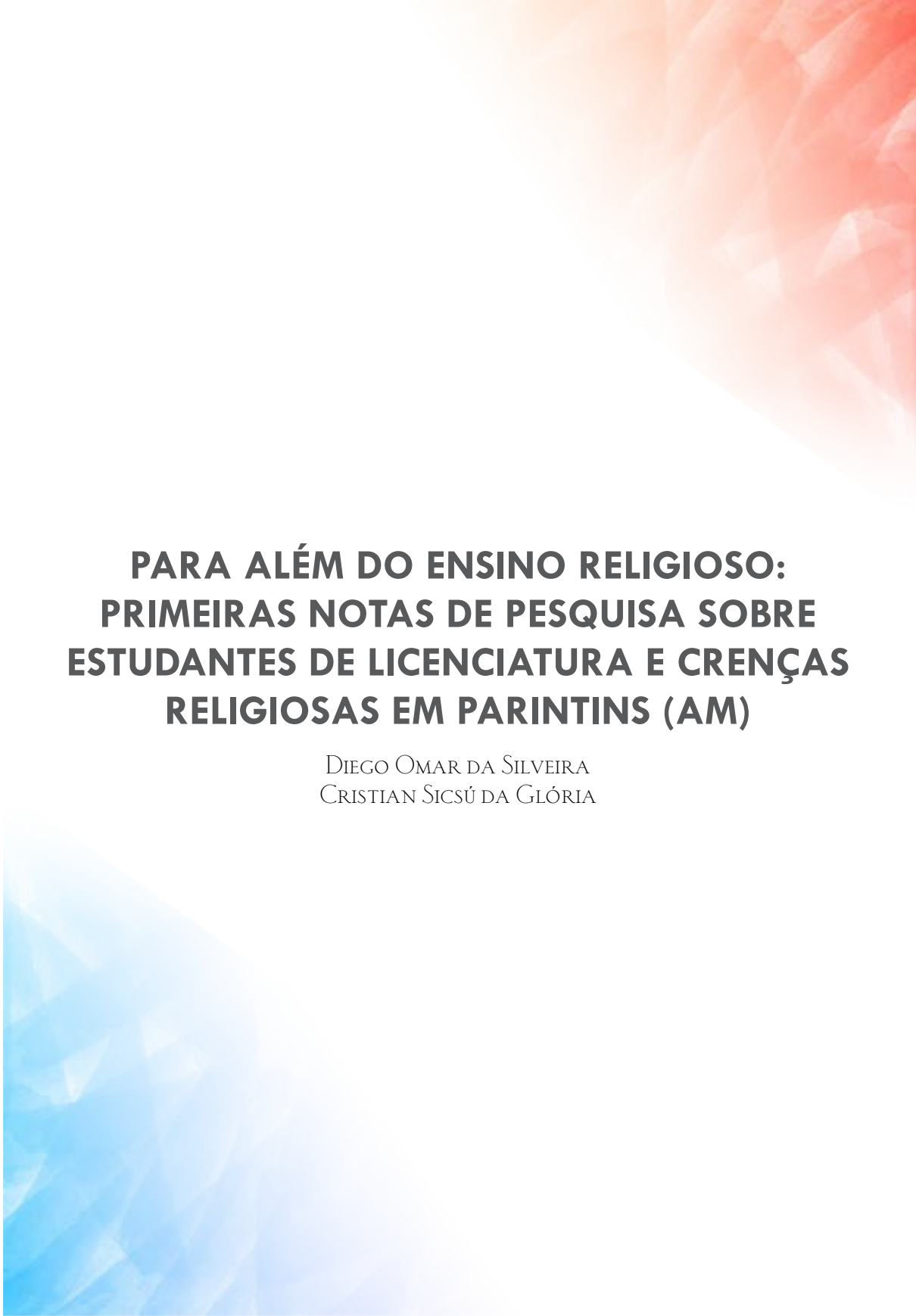
_____. PRONERA – Programação Nacional de Educação e Reforma Agrária: manual de operações. Brasília INCRA / PRONERA, 2004.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília – DF: MEC, 2003.

COTINHO, Adelaide Ferreira. et al. (orgs). Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em Nível de Graduação, no Estado do Maranhão. *In: Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*. São Luís – MA, 2008.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **Caderno Didático sobre a Educação do Campo**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária: Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão- PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2006.



**PARA ALÉM DO ENSINO RELIGIOSO:
PRIMEIRAS NOTAS DE PESQUISA SOBRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA E CRENÇAS
RELIGIOSAS EM PARINTINS (AM)**

DIEGO OMAR DA SILVEIRA
CRISTIAN SICSÚ DA GLÓRIA

**PARA ALÉM DO ENSINO RELIGIOSO: PRIMEIRAS NOTAS DE PES-
QUISA SOBRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA E CRENÇAS RELIGIOSAS EM PA-
RINTINS (AM)^{1*}**

Cristian Sicsú da Glória

Graduando em História no CESP/UEA e Bolsista PAIC/FAPEAM

Diego Omar da Silveira (Orientador)

Mestre em História pela UFOP e professor assistente do Curso de História do
CESP/UEA

A introdução da juventude como um tema caro aos cientistas sociais de religião no Brasil se deu, a partir de finais dos anos 1990, em função de um triplo alargamento. Em primeiro lugar, as mudanças no perfil religioso da população diagnosticadas pelos censos demográficos e pesquisas de opinião impunham aos pesquisadores novos questionamentos, o que incluía a observação das crenças e comportamentos recortados em diferentes faixas etárias. Além disso, o foco deixava paulatinamente de recair sobre as instituições e seus representantes (clérigos e pastores) e se voltava para os fiéis e suas práticas sociais. Por fim, o processo de redemocratização do país e o ímpeto renovado na ideia de cidadania(s) pressupunha analisar com mais cuidado as perspectivas abertas para a juventude, inclusive naquilo que implicava em sua participação no mundo da comunicação e da política (ver Camurça; Perez; Tavares, 2009).

Tomando por base tanto os recortes geracionais sugeridos pelos órgãos internacionais quanto a discussão acumulada pela sociologia e pela antropologia da juventude, os estudos de Regina Novaes foram pioneiros ao apontar os indivíduos de 15 a 24 anos residentes nas grandes cidades como um grupo sobre o qual “os ventos do secularismo” soprariam possivelmente mais forte. A partir de várias metodologias combinadas – que incluíam *survey* e análise da trajetória de alguns jovens – a hipótese que se levantava a essa altura era a de que “esta geração vivendo

1 * Pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (PAIC/FAPEAM).

em um tempo em que tanto a obrigação social quanto a partilha dos sentimentos de pertencimento” às instituições religiosas tradicionais “se enfraqueceram pode estar engrossando as fileiras dos sem religião sem deixar de frequentar os centros espíritas, da umbanda e do candomblé” (Novaes, 2006, p. 142).

Muitos outros trabalhos corroboraram essa perspectiva. Afinados a uma sociologia das crises religiosas de matriz francesa (ver Hervieu-Léger, 2008), o que se supunha era que o peso das tradições e das identidades religiosas dos pais pesava cada vez menos sobre os jovens, aumentando assim o rol de escolhas e a mobilidade religiosa (Oliveira; Mori, 2012). Além disso, há indícios muitos fortes de que, diante de um cenário de maior liberdade, os jovens tendem a rechaçar as religiões institucionalizadas (na qual a gestão do sagrado ocorre de maneira burocrática) em nome de experiências individuais que podem ser constantemente refeitas a partir de interesses momentâneos e de crenças menos estruturadas e duráveis (Bauman, 1999; Hervieu-Léger, 2008). Nas palavras de Novaes (2006, p. 142), “para os jovens de hoje existem novas possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades, em uma síntese pessoal e intransferível e assim se abre [também] novas possibilidades sincréticas. Expande-se o fenômeno de adesão simultânea a sistemas diversos de crenças, combinam-se práticas ocidentais e orientais, não apenas na dimensão estritamente religiosa mas também como recurso terapêutico e medicinal”.

Especialmente na universidade, as crenças (e descrenças) dos jovens parecem encontrar espaço para uma sistematização mais cuidadosa e (auto)reflexiva (cf. Jungblut, 2001). Frente a currículos que instigam uma percepção crítica dos dogmas e verdades religiosas, uma análise metodologicamente estruturada a partir dos cânones da ciência e mediante uma abertura para o debate quase nunca encontrada nas escolas de ensino básico, os estudantes se sentem à vontade para rever conceitos e efetuar escolhas, levando em consideração a ampliação do leque de possibilidades. Nesta pesquisa, buscamos analisar os estudantes de licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tentando compreender em que medida a vida universitária (nas salas de aula e fora delas) altera visões de mundo desses jovens e relativiza os consensos religiosos fabricados ao longo de suas trajetórias nas famílias e igrejas.

A Juventude na Universidade

Embora tenha se tornado um tema cada vez mais debatido, a juventude continua ocupando, nas ciências e forma dela, um lugar problemático, afinal são as vozes adultas que a definem, que a estudam e que lhe imputam, portanto, um significado específico no tempo e no espaço (Lyra et. al., 2002). Para Fátima Tavares e Marcelo Camurça (2004, p. 12), “a percepção social da importância e dos desafios implicados na ‘questão da juventude’, propalada por diferentes setores da sociedade (incluindo-se aí a importância do papel desempenhado pelos meios de comunicação), vem assinalando a diversidade das subculturas juvenis” e a necessidade de empoderá-las, sobretudo no sentido de que possam avaliar e atuar sobre o mundo em que vivem.

Nesse sentido, trazer à tona a temática da juventude em Parintins é um dos pontos importantes desse trabalho. Primeiramente porque os poderes públicos quase sempre desconsideram as vozes juvenis no momento de elaboração de políticas públicas, mesmo quando se fala em temas tão caro à parcela mais jovem da população quanto educação, cultura, lazer, etc. Depois, porque espera-se com isso poder avaliar como os próprios jovens analisam suas margens de escolha frente às identidades que lhe são oferecidas, desmitificando certa visão que essencializa as adesões religiosas, políticas, de gênero como processos naturais de absorção dos indivíduos frente à suas comunidades. Por fim, porque ao discutir a interface entre religião e universidade, assinalamos o ensino superior como um momento de profunda reavaliação de crenças e valores que, ao longo de uma graduação, podem entrar em contato com outros universos de sentido fornecidos agora não mais pela família e pela igreja, mas por processos de ilustração pautados na discussão científica e acadêmica.

Ademais, para uma pesquisa realizada no campo da História, tornam-se igualmente importantes o exercício de diversificação metodológica e o caráter interdisciplinar assumido nesta proposta. Cruzar abordagens quantitativas e qualitativas, ao mesmo tempo que importar debates de várias áreas do conhecimento, consistem em ganhos epistemológicos que merecem ser considerados.

Recém-iniciada a pesquisa, ainda não temos apontamentos sobre dados coletados em trabalho de campo. Estamos nessa primeira fase construindo nossos instrumentos de pesquisa – questionários – com base em ampla discussão bibliográfica

sobre o tema, tendo em vista nossos objetivos de, em âmbito mais geral, analisar em que medida as experiências e conteúdos oferecidos na universidade influenciam nos valores e comportamentos religiosos dos jovens estudantes do CESP/UEA; e de maneira mais específica: a) traçar o perfil religioso dos estudantes de ensino superior em Parintins a partir dos cursos de licenciatura do CESP/UEA; b) discutir em que medida os jovens imputam à experiência universitária o afastamento progressivo de antigas crenças e práticas religiosas e c) constatar eventuais choques entre religião e ciência nos cursos de graduação, bem como seus impactos sobre as escolhas religiosas dos jovens entrevistados.

Percurso Metodológico

Os dados estatísticos têm sido, quase sempre, a porta de entrada relativamente segura para estudos que buscam mapear crenças e práticas religiosas entre os mais diferentes seguimentos da sociedade. A autodeclaração de pertença a um grupo, movimento ou instituição religiosa, obtida por meio de censos demográficos ou *surveys* aplicados especificamente com essa finalidade, permitem traçar perfis mais ou menos confiáveis acerca de indivíduos e grupos. No entanto, quando se busca compreender as motivações e os sentidos atribuídos a determinadas dinâmicas, os números silenciam ou, então, permitem respostas excessivamente lacunares.

Partindo dessas observações, esta pesquisa se estrutura com base em uma combinação de metodologias quantitativas e qualitativas (cf. Marconi; Lakatos, 2003), de modo a assegurar imagens que correspondam da maneira mais fiel possível às mudanças na concepção e nas práticas religiosas da juventude universitária. Em um primeiro momento serão aplicados questionários fechados – elaborados especificamente para esta pesquisa – nas duas turmas mais recentes de cada curso de licenciatura do CESP. A saber, atualmente são oferecidos nesta unidade da UEA, oito cursos de licenciatura: Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, todos com ingressos anuais na vida universitária por meio de exame vestibular. Tendo em vista que o objetivo é analisar indivíduos na faixa etária dos 15 aos 24 anos, o *survey* será aplicado nas turmas de 1º e 3º ou 2º e 4º períodos, variando com relação ao momento da entrada dos estudantes na Universidade.

Na segunda parte da investigação, serão selecionados dois jovens de cada

curso para participar de grupos focais, em que nos interessa captar as representações que esses jovens têm da universidade, como espaço que lhes permite reorganizar suas identidades e convicções, com ênfase na discussão sobre religião. Esse também será o momento adequado para indagar em que medida, conteúdos presentes no currículo de diferentes áreas do saber confrontam as visões de mundo que essa juventude compartilha com seus grupos de sociabilidade (amigos/as, parentes próximos, comunidades de diferentes tipos). Sabemos de antemão que temas como teoria da evolução – entre as ciências naturais – ou ateísmo e intolerância religiosa – no caso das ciências humanas – trazem à tona discussões pouco palatáveis àqueles que professam uma fé, especialmente os que frequentam assiduamente igrejas, grupos e movimentos religiosos. O que nos interessa, no entanto, é acompanhar de que maneira os jovens significam essas questões no dia-a-dia, apontando para diferentes formas de criação de consenso e dissenso entre religião e ciência.

Apontamento preliminares (para futuras conclusões)

No Brasil, entre todos os níveis, o ensino universitário é certamente o mais laico. Ainda que existam universidades confessionais, os currículos de graduação e pós-graduação contrastam, em grande medida, como os do ensino básico, quando o assunto é a imbricação entre crenças religiosas e educação. Nestes, a presença incômoda e nada consensual do Ensino Religioso, unido ao proselitismo disseminado por professores e gestores em escolas públicas (que deveriam se pautar pelo princípio da laicidade), dificulta o reconhecimento da diversidade religiosa e cultural, evidenciando alguns dos entraves na construção de uma sociedade mais democrática e plural. Nos casos mais drásticos, inviabiliza a discussão de temas polêmicos, que confrontem os sistemas de crença, padrões morais ou convicções religiosas hegemônicas.

Logo, é na Universidade que os educandos se deparam com uma possibilidade mais ampliada de refazer suas identidades, tendo em vista o contato com novas referências (provenientes em sua maioria do universo científico) em um ambiente mais pluralista e que privilegia o debate horizontal. Essa fase da vida também é marcada pela ampliação da liberdade intelectual e, às vezes, por uma progressiva autonomia financeira, elementos que corroboram uma revisão das concepções e práticas religiosas.

Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIANCHEZZI, Clarice; SILVEIRA, Diego Omar. “Demografia, cartografia e história das religiões em Parintins: novas possibilidades para o estudo da diversidade religiosa na Amazônia”. In: BIANCHEZZI, Clarice (et. al.). **Pensar, fazer, ensinar: desafios para o ofício do historiador no Amazonas**. Manaus: Valer: UEA Edições, 2015a. pp. 183-204.

_____. “Vozes do religioso: memórias e histórias da diversidade religiosa do baixo Amazonas”. In: **Anais Eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis: UFSC, 2015.

CAMURÇA, Marcelo. “Religiosidade moderna e esclarecida entre os universitários das Ciências Sociais de Juiz de Fora – MG”. In: **Debates do NER**. Porto Alegre: UFRGS, ano 2, n. 2, agosto de 2001. pp. 37-64.

_____; TAVARES, Fátima. “Juventudes e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica”. In: **NUPEM**. Juiz de Fora: UFJF, v. 7, n. 1, 2004. pp. 11-46.

_____; PEREZ, Léa Freitas; TAVARES, Fátima (org.). **Ser jovem em Minas Gerais: religião, cultura e política**. Belo Horizonte: Argvmentvm: FAPEMIG, 2009.

CARDOSO, Alexandre; PEREZ, Léa Freitas; OLIVEIRA, Luciana. “Quem mora ao lado? O pecado ou a virtude?! Um estudo comparativo sobre adesão religiosa e política entre estudantes de Ciências Sociais e Comunicação da FAFICH/UFMG”. In: **Debates do NER**. Porto Alegre: UFRGS, ano 2, n. 2, agosto de 2001. pp. 65-102.

CARRANZA, Brenda. “Juventude em movimento: política-linguagem-religião”. In: OLIVEIRA, Pe-

dro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (org.). **Mobilidade religiosa: linguagem, juventude e política**. São Paulo: Paulinas, 2012. pp. 207-232.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2005.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. **Dialética da secularização**. Sobre razão e religião. Tradução de Alfred J. Killer. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

JARDILINO, José Rubens de Lima. **As ressignificações do sagrado: um estudo sobre as representações do sagrado do estudante universitário**. São Paulo: mimeo, s/d.

JUNGBLUT, Airton Luiz. “A religião entre estudantes de Ciências Sociais hoje: declínio do ateísmo ou despolarização de posicionamentos”. In: **Debates do NER**. Porto Alegre: UFRGS, ano 2, n. 2, agosto de 2001. pp. 133-143.

LEMOS, Carolina Teles. “Mobilidade religiosa e suas interfaces com a intimidade e a vida cotidiana”. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (org.). **Mobilidade religiosa: linguagem, juventude e política**. São Paulo: Paulinas, 2012. pp. 119-142.

LYRA, Jorge (et. al.). “‘A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor do sorvete’. Adolescentes: de sujeitos de necessidades a um sujeito de direitos”. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, v. 22, n. 57, agosto de 2002. pp. 09-21.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVAES, Regina. “Os jovens, os ventos secularizantes e o espírito do tempo”. In: **As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 123-134.

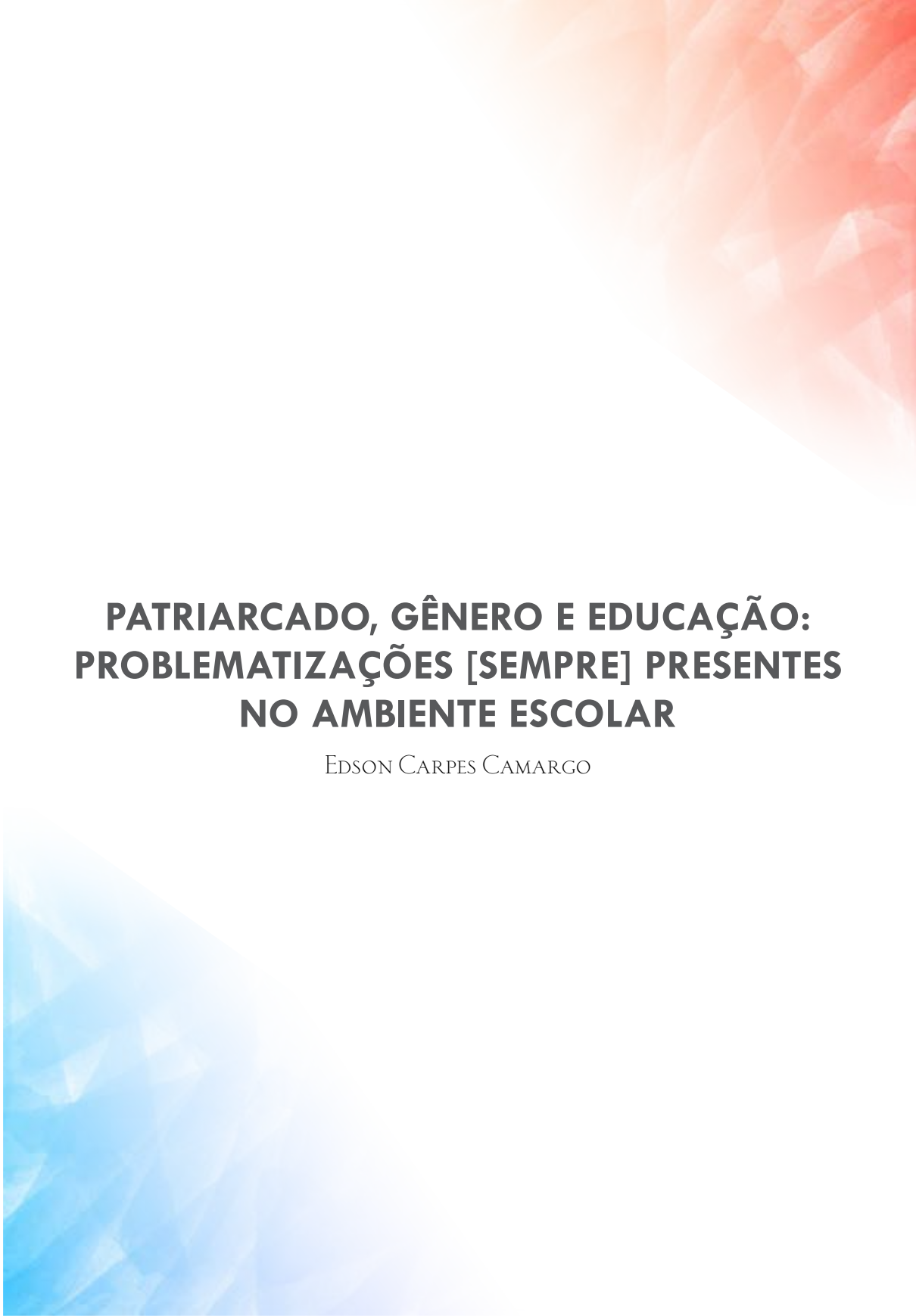
RIBEIRO JUNIOR, Jorge Claudio Noel. “Juventude e religião. Diversidade e autonomia”. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (org.). **Mobilidade religiosa: linguagem, juventude e política**. São Paulo: Paulinas, 2012. pp. 233-252.

RODRIGUES, Solange dos Santos. “Jovens, experiência do sagrado e pertencimento religioso: um olhar sobre a literatura”. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (org.). **Mobilidade religiosa: linguagem, juventude e política**. São Paulo: Paulinas, 2012. pp. 253-287.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Religião e Juventude: os novos carismáticos**. Aparecida: Ideias & Letras; São Paulo: FAPESP, 2011.

_____. “Renovação Carismática e Teologia da Libertação: elementos para uma sociologia da juventude católica”. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; SOFIATI, Flávio Munhoz (org.). **Novas leituras do campo religioso brasileiro**. Aparecida: Ideias & Letras, 2014. pp. 59-82.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 volumes.



**PATRIARCADO, GÊNERO E EDUCAÇÃO:
PROBLEMATIZAÇÕES [SEMPRE] PRESENTES
NO AMBIENTE ESCOLAR**

EDSON CARPES CAMARGO

PATRIARCADO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES [SEMPRE] PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR¹

Edson Carpes Camargo*, Paula Gheller**

* Pedagogo. Doutor em Educação. Docente do IFRS.

** Acadêmica do curso de Licenciatura em Física do IFRS.

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –
IFRS
Campus Bento Gonçalves*

Resumo

Enquanto sujeitos históricos e culturais, educadores e educandos, estão em permanente processo de humanização e integração, refletindo sobre as suas experiências. O processo de Formação Continuada e a necessidade de se trazer para o debate as relações de gênero serviram de justificativa para este estudo. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo problematizar como se estabelecem as relações de gênero no ambiente escolar a partir da participação ativa d@s professor@s que atuam na Educação Infantil de um município da serra gaúcha. Sendo assim, como processo metodológico optou-se pela realização de Grupos de Discussão em que as questões balizadoras buscaram relacionar as questões de sala de aula com a ação e o pensamento d@s professor@s. As respostas foram analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo e demonstraram que, apesar dos debates constantes abordando as relações de gênero, esta temática ainda carece de maior enfrentamento por parte de toda a sociedade.

Palavras-Chave: Relações de gênero. Patriarcado. Ambiente escolar. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Ao educador cabe colocar em análise questões que transcendem o conteúdo elementar, problematizando questões sociais atuais para o seu espaço de trabalho, qual seja, a sala de aula. Ao olhar para a sociedade, o educador percebe temas que

1 Estudo desenvolvido a partir do Projeto de Pesquisa desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Bento Gonçalves* denominado “Coisas de...menin@? Problematizações acerca das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar”.

estão em pauta e que necessitam de uma abordagem elementar para os educandos, que estão em permanente construção. As questões de gênero, que estão sendo debatidas há alguns anos, propiciam grande material de discussão na educação básica. Não apenas os educandos, mas também os educadores a partir de suas experiências e reflexões podem colocar em prática seus conhecimentos criando um novo olhar sobre os sujeitos contemporâneos.

O sistema patriarcal se caracteriza pela tentativa de definir a inferioridade da mulher como algo natural. Estabelecendo papéis e espaços diferenciados, as mulheres devem cuidar da casa, do bem estar do marido, da criação e educação dos filhos. Papel do lar, imposto a elas, pelo fato de sua capacidade de maternidade.

Diante desse contexto e considerando a necessidade de debates constantes que tenham como foco as relações de gênero, relacionando-as com o processo educativo, elaborou-se o presente estudo buscando analisar os discursos de professor@s numa tentativa de identificar suas concepções de masculino e de feminino.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Dentre as análises sobre gênero, aquela que relaciona os fatores biológicos ao conceito de gênero remonta aos primeiros estudos quando o assunto são as relações de gênero. Na década de 1960, momento em que desponta a segunda fase do feminismo, uma corrente muito forte considerou o gênero como a distinção entre masculino e feminino, tomando por base os fatos da biologia. Neste cenário, Nicholson (2000) menciona a existência do “fundacionismo biológico”, no qual coexistem corpo, personalidade e comportamento em relações consideradas como acidentais em contraposição ao determinismo biológico, ou seja, que a biologia determina os aspectos da personalidade e do comportamento. O “fundacionismo biológico” se afasta do determinismo por permitir que os dados biológicos coexistam com os aspectos da personalidade. Dessa forma, o fundacionismo biológico tornou-se um obstáculo à verdadeira compreensão das diferenças entre homens e mulheres, generalizando o conceito de identidade sexual e vinculando-a ao que é específico de uma determinada cultura.

Contudo, tanto determinismo como fundacionismo ainda relacionam o gênero às questões biológicas, contribuindo para o que é chamado de naturalização

dos gêneros, baseados nas concepções biologizantes de ser homem e ser mulher, resultando na construção de papéis dicotomizados. Frente a isso estão as representações de masculino e feminino que, para Carvalho & Tortato (2009), são determinadas socialmente para homens e mulheres, baseadas em uma visão dicotômica e binária, em que aparecem, em contraposição, estereótipos, como racionalidade/sensibilidade, dominação/passividade, cérebro/coração, público/privado.

A superação da concepção dualista torna-se essencial para que sejam possíveis outros pensares sobre as relações de gênero, como o faz Giffin (2006) ao problematizar a natureza androcêntrica da ciência salientando a importância de que o “movimento de mulheres [...] almejou um autoconhecimento e uma transformação do lugar das mulheres: uma proposta de saber e poder” (p. 636).

Joan Scott (2011) em seu artigo clássico denominado Gênero: uma categoria útil para análise histórica, critica os historiadores que se propuseram a contar a história das mulheres, mas não se distanciaram das abordagens tradicionais das ciências sociais, acarretando uma abordagem essencialmente descritiva para o que se considera gênero. Ao apresentar uma abordagem histórica para a necessidade que se tem de buscar sempre um significado para as coisas, Scott traça o seu discurso acerca do conceito de gênero fazendo recortes relevantes sobre o uso inadequado do conceito e o modo como esteve relacionado a traços de caráter ou traços sexuais.

Nesse sentido, a autora salienta que a utilização do termo gênero é recente, “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (p. 72), abandonando a ideia, assim como o faz Linda Nicholson, de que o determinismo biológico é o principal responsável pela distinção entre homens e mulheres, pois, ao debater sobre a condição da mulher, torna-se necessário debater também sobre a condição do homem, uma vez que ambos estão envolvidos em uma noção relacional de gênero.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório, que conforme Gil (2007), permite ao pesquisador uma maior visibilidade sobre o tema estudado, oferecendo respostas aos questionamentos iniciais, assim como novas suposições e ideias que não foram anteriormente pensadas.

Enquanto instrumentos de pesquisa, escolhemos o grupo de discussão e a entrevista narrativa, utilizados pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos. O pesquisador Friedrich Pollok foi um dos pioneiros a utilizar o grupo de discussão na pesquisa social empírica, especificamente em estudo realizado entre 1950 e 1951. Conforme Weller (2006), foi somente a partir de 1970 que o procedimento de grupo de discussão ficou caracterizado como método, “por ancorar-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia” (WELLER, 2006, p. 244).

Os Grupos de Discussão serão formados por professor@s da Educação Básica do município de Bento Gonçalves. As discussões serão gravadas em áudio e posteriormente degravadas, facilitando a análise do conteúdo. O Roteiro de Discussão será organizado em pelo menos seis blocos, englobando questões pessoais, relacionais, educacionais e profissionais. Após a realização do grupo de discussão, os/as participantes responderão a um questionário elaborado pela equipe de pesquisa abrangendo questões pessoais que auxiliem na categorização do grupo.

Como referencial bibliográfico, utilizaremos os conceitos das teorias feministas embasadas nas obras de Scott (1998, 2011), Safiotti (1987, 1995), Perrot (1992, 2005), Luz (2009) e Lagarde y los Rios (2005). Utilizaremos ainda, o método documentário proposto por Karl Mannheim, em sua Sociologia do Conhecimento. De acordo com Bohnsack (2010), o método documentário desloca a interpretação do modo o que para o como. Sendo assim, a tarefa de quem pesquisa ultrapassa o sentido de explicar a realidade para analisar como é constituída a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dos primeiros resultados, foi possível classificar as respostas das entrevistas em três categorias, as quais tratarão sobre as diferenças (ou não) nas aprendizagens e nas organizações, além de tratar sobre a importância e a possibilidade de debater este assunto na escola.

Foram exploradas as questões que tencionavam as percepções d@s professor@s acerca das diferenças na aprendizagem por parte de meninos e meninas. Essa categoria foi denominada de *Aprendizagem*, no que um/uma d@s participantes menciona que “de um modo geral percebo que há diferença. Eu não diria no

nível da aprendizagem, por que nos termos da capacidade de aprendizagem eu não vejo diferença, eu vejo na questão do interesse essa diferença” (Professora 4).

Outra categoria refere-se à importância dada ao debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola. Aqui, um/uma participante menciona que:

Eu não ouvi eles (os alunos) dizerem que não querem essa discussão dentro da sala de aula, né? Eles que tinham que dizer, não os pais deles. Eles tinham que dizer, ‘paiê’, [...] não, mas a profe falou sobre isso. A profe não tá ensinando ninguém lá, um menino a ser menina ou meninas a ser meninos, ela está nos ensinando a nos respeitar’. Eles querem ouvir, eles querem conversar sobre isso, eles querem perguntar, eles querem. Eles adoram, eles sentem curiosidade e além das curiosidades eles ainda se sensibilizam. (Professora 6)

Tratar de sexualidade na escola de educação básica, torna-se essencial, pois ainda existe uma noção de que os ‘padrões sociais estabelecidos’ são os que devem ser seguidos. Contudo, @s alun@s que se apresentam na escola hoje, são sujeitos da diversidade, da diferença, quebrando todos os padrões que até então estavam estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES

Enquanto educadores, é saliente pensar a formação pedagógica como um dilema a ser desnudado a partir da concepção de prática e de teoria que são assumidas frente ao processo pedagógico. Na *Pedagogia do Cotidiano*, em que homens e mulheres são constantemente representados por cores, sentimentos, expressões e atitudes, o gênero enquanto categoria de análise tem auxiliado neste tensionamento de discursos, questionando o patriarcado no que ele tem de mais seguro: seu discurso de que a condição de subordinação das mulheres faz parte da natureza feminina.

Além disso, os estudos acerca das relações de gênero e sexualidade contribui para a tomada de consciência política de que o movimento social (feminista, LGBTQ) propicia a visibilidade desta luta por uma vida mais digna, que passa pela desconstrução de um tipo de poder desdobrado em privilégios conquistados e mantidos ao longo da história.

Diante disso, acreditamos que a problematização que envolve as relações de

gênero e as diversas sexualidades que se fazem presentes no espaço escolar permitiu emergir um novo olhar sobre a ação educativa no município *locus* da ação.

REFERÊNCIAS

EGGERT, Edla. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I** FaE/UFPel, Pelotas, p. 223-232, jan-jun 2006.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Educação, Porto Alegre, PUCRS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAGARDE, Marcela. **Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. Ciudad del México: UNAM, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmasssnn. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SCOTT, Joan. **A invisibilidade da experiência**. Tradução de Lúcia Haddad. Projeto História, São Paulo, n. 16, fev. 1998.

_____. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Disponível em: Acesso em 12 de agosto de 2011.

SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, SME,

2004.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA SILVA

PAULO LUCAS DA SILVA

ANA LÚCIA ALMEIDA DE OLIVEIRA

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

OLIVEIRA, Jakson José Gomes de (SEDUC-PA) ¹

SILVA, Paulo Lucas da (UFPA) ²

OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de (PMA) ³

SILVA, Ivana de Oliveira Gomes e (UFPA) ⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as dificuldades de acesso à educação, propostas para a educação do campo e formação de jovens agricultores na região da Transamazônica/PA. Quanto à metodologia foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica e de campo com enfoque na pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, por compreendermos que esta nos permitiu entender e desenvolver conceitos partindo da apropriação da realidade, empregando procedimentos interpretativos, os quais nos forneceu maior riqueza de informações. Para tanto, como fundamentação teórica tivemos as contribuições de FREIRE (1993), BRITO (1997), ESTEVAM (2003) e ADORNO (1995), dentre outros, que nos forneceram subsídios para esclarecermos e compreendermos questões essenciais dos dados produzidos na pesquisa. O estudo traz reflexões sobre a educação no meio rural brasileiro e as dificuldades de acesso à educação. Discorre sobre alguns aspectos que evidenciam a Pedagogia da Alternância como metodologia relevante para a formação, em que se verifica que a formação acontece por meio de uma pedagogia diferenciada, uma vez que, busca amenizar a lacuna existente entre família e escola. Dessa forma, as CFR's implantadas na Transamazônica desenvolvem um relevante papel na formação de jovens de comunidades agrícolas da região, visto que buscam proporcionar uma educação para a formação técnica profissional e humana, pautadas na realidade do homem e mulher do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

1 - Especialista em Educação da SEDUC/PA, Mestre em Educação, jak.son@bol.com.br.

2 - Professor Associado da UFPA, Doutor em Educação, paulolucas@ufpa.br

3 - Professora da rede básica do municipal de Altamira/PA, Especialista em Gestão, luciaufpa@bol.com.br

4 - Professora Adjunta da UFPA, Mestre em Antropologia, ivanaogsilv@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil, sempre teve uma importância em segundo plano, seja nas políticas públicas, seja nas políticas e programas específicos em Educação, negligenciando-se os saberes e especificidades de quem reside no campo. Historicamente, as escolas no meio rural, tem sido ofertadas seguindo os moldes da escola urbana, sem preocupação com as especificidades rurais, já identificadas, inclusive nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que já vigora há vinte anos. Este estudo tem a intenção de refletir sobre a educação no campo, as dificuldades de acesso à educação e uma proposta para a educação do campo, como formação de jovens agricultores na região da Transamazônica/PA, a Pedagogia da Alternância, implementada pelas Casas Familiares Rurais (CFR's), desde a década de 1990.

O que se pode perceber, inclusive nestes anos 2000, é que a educação não chega a ser uma prioridade real, dos mais diversos governos e, historicamente, a educação formal, no que diz respeito ao acesso e ao direito da população, nunca foi tida como prioridade pelas políticas públicas, restringindo-se a uma parcela reduzida da sociedade. Esclareça-se que os discursos e os debates sobre educação, não são “novidade”, nem são escassos. O problema sempre esteve na implementação e operacionalização dos discursos, além do curto alcance dos necessários programas. No campo essa situação sempre foi mais grave:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente de roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente de cidade” (LEITE, 1999, p.14).

Destarte alguns “rótulos”, no meio rural se vive o abandono escolar, como se o campo não precisasse da excelência intelectual que se almeja nos meios urbanos. Nem chega a ser uma disputa “campo X cidade”, mas um negligenciamento que beira o desprezo. O campo sofre, sistemática e gradativamente, influencias do

desenvolvimento industrial e tecnológico presentes nas áreas urbanas, porém, as intervenções escolares, no campo, visam principalmente a produção agrícola, nos moldes exigidos pelo mercado capitalista, sem investir na educação formal, nos mesmos moldes em que a escola urbana é ofertada. Mesmo estando à margem da educação escolar oficial, a população do campo sempre esteve envolvida na produção da vida da sociedade, em tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores da terra em busca de justiça e trato adequado, de uma escola que responda aos anseios de formação para si e para seus filhos.

A partir da década de 1980, cria-se um volume significativo de programas nacionais para a escolarização do campo, inclusive na região Transamazônica. O interesse era rudimentar – diminuir o número de analfabetos. Mas estas investidas surtiram efeitos críticos: os alfabetizados, também conhecidos como “analfabetos funcionais”, ou seja, o campo já não tem tantos analfabetos, porém não se obtiveram resultados almejados nos discursos. Vale a observação de Freire (1993, p. 58) para quem “ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania”, é preciso uma educação que propicie uma leitura crítica do mundo para que o sujeito entenda a realidade para superar o que seja opressor e não fique apenas nela, tornando-se um ser pleno, histórico e transformador.

O estudo foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica e da observação empírica, com enfoque na pesquisa qualitativa de abordagem interpretativa, que esta nos permite entender e desenvolver conceitos partindo da apropriação da realidade, empregando procedimentos interpretativos, tendo como base os aportes teóricos de Freire (1993), Brito (1997), Estevam (2003) e Adorno (1995), dentre outros, que nos forneceram subsídios para discutirmos questões essenciais à pesquisa. Após esta introdução, o leitor terá acesso à discussão sobre as dificuldades de acesso a educação no campo, uma discussão sobre Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância e, por fim, algumas conclusões passíveis de serem alcançadas, após a exposição.

1. DIFICULDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPO

Um dos fatores que dificulta a vida de alunos e alunas do campo, por serem agricultores e estarem inseridos no processo de trabalho desde muito cedo, é a or-

ganização administrativa e curricular da escola oficial. Em sua maioria, elas, têm como padrão a escola urbana. Não se trata de uma contradição com a legislação vigente, mas não respeitam as especificidades da vida rural como prescreve o Art. 28 da LDBEN (Lei N.º 9.394/96):

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A região amazônica tem especificidades “rurais” não só diferentes das realidades rurais brasileiras, como possui várias realidades. São povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e migrantes assentados. Em uma região de diversidade e extensão comparável a de um país, como a compreendida no eixo Xingu/Transamazônica, pode-se encontrar povos nativos (os indígenas), povos antigos, ribeirinhos e “beiradeiros”, fixados na região ainda nas primeiras investidas de europeus na Amazônia, da coleta de “drogas do sertão” (cacau, canela, castanha, cravo, pimenta, dentre outros) e ciclos da borracha, desde o período colonial brasileiro; após estas fases entram outros povos formados pelos deslocamentos de brasileiros de todo o país para ocuparem a Amazônia nos projetos de colonização e expansão das rodovias (BR 230, BR 163, BR 158). Há uma necessidade de observação e adequação da educação escolar a estas múltiplas realidades, não sendo simples a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) idêntico ao adotado pelas escolas urbanas, ou a simples adoção de livros didáticos que não condigam com a necessidade de linguagens acessíveis às diversas realidades rurais. A legislação acaba sendo desprezada. As escolas até tem seus PPP, mas, estes, não cumprem a legislação naquilo que seja o mais importante: a adequação à realidade em que será desenvolvido.

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, socia-

bilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (ARROYO, 2007, p. 2).

O autor coloca em evidência que, o campo, é tido como uma realidade em atraso e, por ser considerado assim, fica à mercê das diretrizes urbanas, seguindo o modelo urbano de educação. Pensa-se, na cidade, que a urbe é o ideal de civilidade, mas, ao enaltecer a cidade, despreza o campo. Quem é da cidade elabora a política educacional para a cidade e para o campo. (Não se permitiria que os povos do campo elaborassem uma “Educação Urbana”, como fazem os cidadãos, com a “Educação do Campo”). Campo e cidade: quem é melhor? Esta é uma pergunta por demais ingrata, mas parece anteceder alguns discursos. De forma categórica, Adorno (1995, 125-126) assevera: “repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo”. Na citação de Arroyo, ainda se pode evocar o sentimento de superioridade, dos urbanos, contra os camponeses, inclusive porque a cidade é civilizada, o campo é agreste, rústico. Continuando o texto de Adorno, o frankfurtiano reconhece que “provavelmente no insucesso do campo a desbarbarização tenha sido ainda maior”. Isto não é sem razão: a cidade não se preocupa com o campo, não obstante ser filha do campo e necessitar do campo para colocar o alimento diário em suas mesas.

Os currículos trazem seus conteúdos de base nacional comum, mas exigem uma adequação metodológica, de acordo com a sazonalidade, seja em virtude das épocas de chuva e de pouca chuva (tem a ver com as “águas altas e águas baixas” dos rios, assim como os horários de marés e períodos de “super marés”), quanto em relação às festividades próprias de cada povo indígena, ou período de caças (alguns povos ainda se deslocam por dias na mata para caçar e obter seu sustento de proteínas), ou às épocas de plantio, cuidado e colheita de lavouras, ou épocas de defeso e épocas de pesca, dentre outras. As distâncias, dependendo das comunidades, são enormes, necessitando de transporte escolar, garantido em lei. Os carros, (amiúde são caminhões com carrocerias apertadas; veículos em péssimo estado de conservação, que colocam em perigo a vida dos alunos), quebram. Em épocas de chuvas (chamadas de inverno) as estradas se tornam intrafegáveis por suas péssi-

mas condições. São atoleiros, buracos e crateras, além das pontes que quebram, ou são arrastadas pelas chuvas torrenciais, comum, mas que deixam escolas por semanas inoperantes. Esta é a realidade, por exemplo, da rodovia Transaurini (BR 158), onde alunos ficam impossibilitados de ir à escola devido ao mau estado de conservação das estradas (cf. OLIVEIRA, 2006).

2. CASA FAMILIAR RURAL E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Resolução do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA), nº 1 de 09 de janeiro de 2009, estabelece normas para o reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância como metodologia de organização do ensino para os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) e demais estabelecimentos de ensino, contemplando também as CFR's. Nesse sentido, fica reconhecida a Pedagogia da Alternância para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio Integrado e Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará, como parte integrante do sistema escolar para os níveis e modalidades de ensino citados.

É justamente neste ponto que a Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa viável. A alternância pode ser o ponto de partida para que tanto o jovem quanto a família tenha oportunidade de criar um futuro profissional economicamente viável na propriedade rural familiar, uma vez que tem como objetivo proporcionar meios para que ele seja empreendedor deste espaço, criando suas próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência e do conhecimento que é capaz de gerar.

Dessa forma, as CFR's integram a formação no espaço escolar com o espaço familiar:

A ideia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégias de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo (SILVA, 2008, p.108).

A formação desenvolvida durante a permanência do jovem na CFR é em regime de internato num período de duas semanas. É constituído pela formação teórica que além das disciplinas básicas articula a formação agrícola para o desenvolvimento de atividades na propriedade. As atividades desenvolvidas no espaço

escolar não se limitam apenas à sala de aula, além de utilizar o livro didático e demais instrumentos pedagógicos presentes em sala, os jovens realizam atividades práticas. De tal modo, tanto as disciplinas básicas como as técnicas, articulam teoria e prática na medida em que as temáticas trabalhadas partem da realidade dos jovens, dos conhecimentos e experiências trazidos por eles. Com isso, Silva (2003, p. 47 – 50) certifica que “a Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do jovem, que valoriza os conhecimentos existentes no meio”.

Dentre as muitas propostas para a educação do campo, surge como alternativa o trabalho das Casas Familiares Rurais (CFR's), com a pedagogia da alternância, que se define como um projeto educativo desenvolvido no meio rural, com o intuito de propiciar aos jovens agricultores uma formação integral adequada às suas realidades:

[...] uma proposta voltada para a defesa de uma formação ligada à realidade local, com o envolvimento das famílias e da comunidade, no qual o aprendizado é baseado nas atividades desenvolvidas nas próprias propriedades dos jovens, além de se comprometer em fixá-lo no campo proporcionando melhoria na qualidade de vida (ESTEVAN, 2003, p.14).

A primeira experiência de *Maison Familiale Rurale* (MFR), com a Pedagogia da Alternância, aconteceu no sudoeste da França, povoado de Sérignac-Pé-boudou em Lot-et-Garone, sendo implementado mais tarde, 1937, em Lauzun (cf. SILVA, 2003, p. 49; e ESTEVAM, 2003, p. 31)⁵. Em 1935 um adolescente (Ives) de 14 anos se recusava a estudar na escola agrícola da sua região, porque não assimilava, nem concordava com os conteúdos, procedimentos e realidade da escola. Preocupado, seu pai, Jean Peyrat, procurou o padre da paróquia local, para que este ensinasse língua e matemática ao seu filho. O padre Grannereau se recusou, sob a alegação de que não era padre de uma família, apenas, mas de uma comunidade e recomendou que o pai conversasse com outros agricultores. Após a reunião com outros dois agricultores, o pai voltou ao padre com uma proposta. O padre aceitou trabalhar um período com os jovens, ainda na casa paroquial, e, em outro período os jovens iriam para casa, para o trabalho de suas propriedades e para resolver os

5 O motivo da transferência para Lauzun foi a necessidade de uma propriedade maior.

exercícios estabelecidos pelo padre; enviariam seus trabalhos resolvidos para o padre e, depois de corrigi-los se encontrariam todos para uma nova etapa de revisão, correção e estudos. Para a sua permanência na casa paroquial, cada um traria a alimentação de casa, suficiente para os dias de “internato” (cf. SILVA, 2006).

[...] fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam, porque ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um status e papéis (GIMONET, 1999, p. 40).

Resultou, portanto: (1) de um ato de rebeldia, de um filho de agricultor, que não conseguia se adaptar à escola formal; (2) de uma consciência de responsabilidade de um pai; e (3) da disposição de um agente comunitário, o padre, que não se arvorou, mas, que foi desafiado, lançou um desafio e assumiu, com pais e filhos, uma reponsabilidade formativa. No final de dois (02) anos de alternância, os alunos alcançaram resultados excelentes, o que chamou a atenção de outros pais e jovens. Daí a *Maison* se expandiu pela França, Europa, Ásia, América e África.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar a Pedagogia da Alternância na formação de jovens agricultores, em 1968, no Espírito Santo, por interesse e empenho pessoal de um padre chamado Pietrogrande, inspirado no modelo das Casas Familiares Rurais (CFR's), do norte da Itália, que tinha interesse em ter uma integralização dos conhecimentos religiosos, culturais e socioeconômicos, para superar o grau de ignorância das populações com quem trabalhava.

Na região da Transamazônica, as discussões referentes às CFR's aconteceram em diversos encontros promovidos pelo Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) e o *Campus* de Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em um encontro, realizado no município de Altamira, com a participação do assessor das Casas Familiares Rurais no Brasil, senhor Pierre Gilly, e alguns agricultores da Região, tratou-se da implantação da primeira CFR do Estado do Pará, que seria no município

de Medicilândia. A discussão dessa implantação no município envolveu os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Cooperativas, Associações e agricultores de várias comunidades, culminando com a fundação da Associação da CFR de Medicilândia em 21 de março de 1995. Desde então o número de CFR's se expandiu, na Transamazônica (Altamira, Anapú, Brasil Novo, Pacajá, Uruará, Placas e Rurópolis).

A escola do campo, nos moldes das CFR's, nasce a partir de consciências, necessidades e lutas, dos que entendem a educação como um direito, inclusive daqueles que não estão nos holofotes da grande mídia e do grande capital. Oferecida irregularmente, ou negada aos sujeitos do campo, o campo tem condições de se mobilizar e realizar aquilo que lhe é de direito. A educação formal a eles oferecida precisaria ter a qualidade e o perfil para formar homens, mulheres, jovens e crianças do meio rural, todavia, o que se tem é uma educação não-rural, nos moldes da escola urbana.

A CFR é destinada aos jovens de ambos os sexos que residem no meio rural, a idade mínima é de 14 anos, sendo necessário que já tenham concluído o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, pois a Casa oferece o ensino de 6º ao 9º ano, bem como conteúdos do ensino técnico-prático de agricultor.

Para que a primeira Casa Familiar Rural da Transamazônica iniciasse seu funcionamento, foi cedido pela Comissão Executiva para o Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), um terreno localizado no km 100 da Rodovia BR 230 (entre as cidades de Medicilândia e Uruará) onde funcionava o antigo alojamento dos funcionários da mesma.

Em 1995 foi inaugurado a CFR de Medicilândia, como a primeira proposta de formação rural por alternância na região, ou seja, com o objetivo de trabalhar, a partir da organização das pessoas no meio rural, com o meio rural, no meio rural e pra o meio rural, com uma turma contendo 19 jovens, que concluíram seus estudos no ano de 1998 (SILVA, 2006, p. 159).

A Casa Familiar Rural (CFR) se propõe propiciar aos jovens do meio rural uma educação integral, que seja condizente com sua realidade e, além da formação geral, lhe proporcionar conhecimentos para socializar e solucionar problemas cotidianos que surgem em suas propriedades.

Uma formação que consiste, mais especificamente, em “Aprender a Aprender”, como também predispõe a Formação Permanente. Esta formação consiste, particularmente, no desenvolvimento pessoal e social da imaginação e criatividade. Oferece também a capacidade de engajamento, relacionamento, espírito de cooperação, trabalho em grupo e favorecimento ao progresso (GILLY, Manual nº 1, p. 43).

Uma CFR se propõe a contemplar aspectos gerais e técnico-profissionalizantes numa articulação entre as necessidades do meio rural com o processo de ensino-aprendizagem. É uma organização que funciona em regime de semi-internato e tem como método de ensino a pedagogia da alternância, na mesma;

[...] o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia, na família e na escola, e onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seus marcos de referência (CALIARI, 2002, p.89).

O estudo, associado à realidade permite uma melhor compreensão do meio e melhora a aprendizagem. O diálogo constante realizado entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino possibilita soluções de problemas enfrentados no cotidiano, na articulação entre os universos muitas vezes contrapostos como: teoria e prática; o mundo escolar e familiar; abstrato e concreto. A Alternância coloca, frente à frente, realidades diferentes: a escola com a lógica da construção do conhecimento e a família com os saberes e a produção familiar rural.

A pedagogia da Alternância propicia condições favoráveis à aprendizagem, tanto no meio escolar quanto no meio social e profissional. O jovem vive diretamente com sua família em seu meio cultural, trabalhando em condições que favorecem os laços entre amigos e parentes. E, na escola, a equipe de monitores que acompanha individualmente cada aluno busca estabelecer um clima de amizade e respeito, visando à formação integral da pessoa, compreendendo o ser como um todo, o que leva em consideração todas as suas dimensões, tendo em vista o tipo de homem que

se quer formar, um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro da região em que o sujeito encontra-se inserido.

A pedagogia da alternância, em uma dinâmica que envolve a formação e a família se efetiva como “[...] um grande laboratório, o único onde a consciência é associada à ação, o livro aberto da natureza” (CHARTIER *apud* SILVA, 2003, p.54), pois possibilita uma formação que não se prende aos conteúdos ou tão somente a escola. Uma formação que socializa e articula os conhecimentos às experiências dos jovens, abrangendo desde as disciplinas da formação geral até as questões econômicas, sociais, culturais e agrícolas da realidade rural, específica.

A educação na Casa Familiar Rural pretende oferecer uma formação a partir da realidade dos jovens, associando conhecimento teórico e saberes práticos. Para esta educação, a pedagogia da alternância, realiza a formação por meio de períodos de internato e períodos de atividades, dos jovens, em suas propriedades. Na CFR os jovens trazem suas conclusões, questionamentos e descobertas, colocam em comum e, com ajuda dos monitores, problematizam e socializam situações vivenciadas em seu cotidiano. Jovens e monitores (e convidados, quando puderem) solucionam problemas, partilham experiências e aprendem, “transpondo” suas práticas para o conhecimento formal (exigido oficialmente).

Essa educação almejada rompe com a noção de educação bancária, com métodos e técnicas verticalizadas, tradicional que anula ao máximo qualquer tentativa de participação popular; trata-se de uma educação que responde aos anseios do agricultor, fazendo-os sujeitos do processo de identificação de problemas, construção de soluções e aprendizado do conhecimento. Compreende-se, assim, que esta educação no campo não surge no vazio e tão pouco de iniciativa governamentais, mas da luta de movimentos sociais e famílias, por uma educação libertadora.

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegara pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1997. p. 31).

Para o autor, os viventes de uma realidade, aqui, de uma realidade de

opressão, tornam-se como “especialistas” da realidade que fazem e em que vivem. A pedagogia da alternância surge admitindo este princípio como inovação educacional e vivencial, procurando aproximar ao máximo o real vivido pelo homem do campo e a formação. É uma formação diferenciada uma vez que tenta amenizar a lacuna existente entre família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância possibilita um novo modelo de educação ao compararmos com a escola tradicional, haja vista que inverte a ordem dos processos, o jovem torna-se fundamental, uma vez que suas experiências e realidade estão em primeiro plano, tornado-se base para o processo de formação.

Nessa dinâmica, a formação proposta está associada ao mundo do trabalho e a partir das experiências dos jovens, a CFR proporciona uma educação de qualidade que lhes permite articular seus saberes e desenvolver as técnicas agrícolas ou projeto de vida junto com suas famílias e no meio em que estão envolvidos, abrindo possibilidades para uma escola preocupada com o desenvolvimento sustentável e solidário do campo que visa fortalecer a agricultura familiar, além da elevação da autoestima dos jovens e de seus familiares. Nesse propósito, a escola é um espaço de lutas sociais e formação integral do ser humano, desenvolvendo nos jovens a noção de responsabilidade, criticidade, solidariedade e respeito de uns para com os outros.

Considerar tais aspectos significa um repensar para a educação do campo, ou seja, levar em consideração um fator importante da realidade rural brasileira: o jovem é à força de trabalho na agricultura familiar. Assim:

A educação rural manifesta-se como suporte e elemento que possibilita a capacitação de seus discentes para um processo especial em que as experiências sócio-culturais não acontecem por acaso, mas compõem-se dialeticamente no embate dos antagonismos existentes entre saber/práxis/realidade e da ação histórica camponesa (LEITE, 1999, p.95).

É justamente neste ponto que a Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa. A alternância pode ser o ponto de partida para que tanto o jovem como a família tenha oportunidade de criar um futuro profissional economicamente viável

na propriedade rural familiar, uma vez que tem como objetivo proporcionar meios para que ele seja empreendedor no meio rural, criando condições favoráveis de trabalho em sua comunidade a partir da vivência e do conhecimento que é capaz de gerar.

Esta forma metodologia quer contemplar a formação integral no âmbito escolar, humano e social e profissional, compreendendo o ser como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa em formação. O objetivo final é formar homem e mulher como indivíduos novos, sujeitos de sua história, conhecedores e comprometidos com o campo e com o futuro da região em que estão inseridos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Educação em Tempos de Exclusão**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (CF88)**: Editora dos Tribunais, 1998.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. **LDB da “conciliação” possível à lei “proclamada”**, Belém – PA: Grafitte Editores, 1997.

CALIARI, Rogério Omar . **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Anchieta: MEPES, 2002.

ESTEVAN, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** Buenos

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório.** 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GILLY, Pierre: **Manual das Casas Familiares Rurais.** Nº. 1, s/d. mimeo.

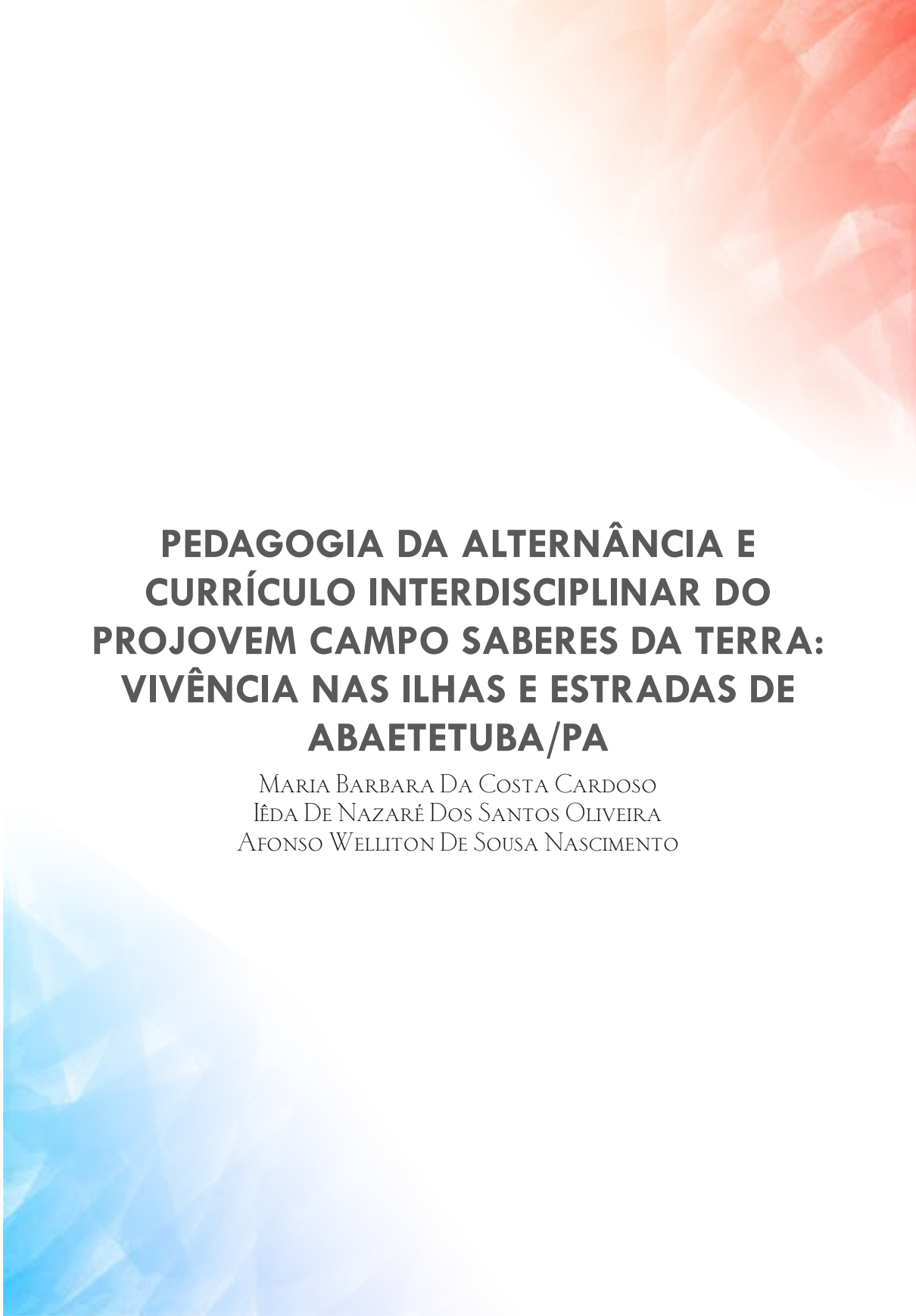
LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Jakson José de. **A percepção das alunas da agrovila Sol Nascente sobre o processo escolar.** Altamira: UFPA, mimeo, 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência brasileira.** In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 05, São Paulo, 2008.

SILVA, Paulo Lucas da. **Mínima moralia e Educação: reflexões sobre a formação humana na educação rural.** 2006. 354 f. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).



**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E
CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR DO
PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA:
VIVÊNCIA NAS ILHAS E ESTRADAS DE
ABAETETUBA/PA**

MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO
IÊDA DE NAZARÉ DOS SANTOS OLIVEIRA
AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR DO PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA: Vivência nas Ilhas e estradas de Abaetetuba/PA¹

Maria Barbara da Costa Cardoso

Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Pará

Iêda de Nazaré dos Santos Oliveira

Especialista em Gestão Escolar

Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba

RESUMO

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra da Amazônia Paraense é expressão de uma caminhada tecida coletivamente no Fórum Paraense de Educação do Campo com apoio de outras entidades. O Projovem traz vivências da pedagogia da alternância construídas no Tempo Escola e Tempo Comunidade, atendendo educandos das comunidades do campo (ilhas, estradas e ramais) do Município de Abaetetuba – Pará. Neste sentido, visamos identificar as contribuições da Pedagogia da Alternância para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos agricultores familiares. O estudo se desenvolveu numa abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da entrevista semi-estruturada e estudo documental. Tendo-se como resultado: O Programa Projovem Campo Saberes da Terra: nas travessias das águas, estradas e ramais de Abaetetuba/PA e discussão da pedagogia da alternância por meio do currículo integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Integrado – Programa Saberes da Terra – Pedagogia da alternância.

Introdução

As conquistas pela efetivação de uma política pública voltada ao atendimento de jovens e adultos do campo, visando desenvolvimento sustentável na perspectiva do território foi resultado de um processo de acúmulo e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil organizada. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas, nas últimas décadas, não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população, especialmente a do campo. A maior prova dessa afirmação é o aumento da pobreza, da concentração fundiária, da degradação ambiental e a persistência das desigualdades

1 - O trabalho é resultado de momentos de formação e vivências proporcionados pelo Programa Projovem Campo Saberes da Terra (2009) no município de Abaetetuba/PA. Artigo produzido com objetivo de identificar as contribuições da Pedagogia da Alternância para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos agricultores familiares. Deu-se sob a orientação do Professor Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento. É parte de uma comunicação oral apresentado pelas autoras no Encontro Leituras de Paulo Freire, em Manaus, em abril de 2016.

territoriais, sociais, econômicas. Pois, agora o olhar para o campo não é mais como um espaço de ação assistencial do Estado, mas um espaço de referência, um território de homens e mulheres que se organizam e exigem ações efetivas do poder público como garantia do seu direito ao exercício de cidadania.

Mediante conquistas de implementação das políticas públicas para o campo, no Estado do Pará, se constituiu o Fórum Paraense da Educação do Campo, que contempla diversos Movimentos Sociais com seus Fori e Entidades do Estado.

O Fórum Paraense de Educação do Campo criou possibilidades, e assumiu a construção coletiva do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense traçando ações a partir de um pensar a Amazônia com um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, capaz de reinventar a relação entre os sujeitos - homem/mulher – natureza, ancorada numa ética social e ambiental comprometida com a emancipação humana.

Focar a juventude do campo é condição sine qua non para um projeto de sustentabilidade de gerações presentes e futuras. Investir na educação do campo para jovens agricultores/as, ribeirinhos/as, extrativistas, indígenas, quilombolas, pescadores/as, entre outros, é oportunizar o protagonismo juvenil de sujeitos historicamente excluídos, fazer a escuta e acolhimento de vozes silenciadas pelo currículo hegemônico, possibilitar que sonhos de jovens amazônicos/as se concretizem por meio de itinerários formativos ancorados na inclusão social, na qualificação social e profissional (BRASIL,2005,p.4).

Conforme o documento citado, o compromisso do Fórum Paraense de Educação do Campo com o presente projeto se traduz por todo o processo de construção, mobilização em nível territorial e estadual. A gestão compartilhada e o processo de acompanhamento e avaliação também se constituem em compromissos assumidos.

No território do campo de Abaetetuba (Ilhas, estradas e ramais) apresenta-se diversas dificuldades geográficas de acesso às escolas e outras situações de negação de direitos. Dessa forma, se faz necessário trazer à tona a problemática da invisibilidade dos sujeitos do campo. Ressaltamos que a partir deste contexto, se indagou da possibilidade de intervenção ao atendimento acessível dos jovens e adultos agricultores familiares a uma educação, que trouxesse como proposta a pedagogia da alternância com aplicabilidade de um currículo interdisciplinar-integrado.

1 O Programa Projovem Campo Saberes da Terra: nas travessias das águas, estradas e ramais de Abaetetuba.

A educação no atendimento de jovens e adultos agricultores como política

pública, não somente voltada a erradicação do analfabetismo no Brasil, mas no fortalecimento de ações firmadas nos direitos humanos e de inclusão social, requer um novo olhar para a realidade dos sujeitos do campo.

O Projovem Campo Saberes da Terra da Amazônia Paraense em Abaetetuba, apresentou o caráter específico tanto de sujeitos como de território. Dessa forma, cabe aqui destacar o cenário de travessias de rios mares², de estradas e ramais no qual os educandos e educadores estiveram inseridos, pois a história da constituição da Educação do Campo veio evidenciar o cenário e a cartografia das escolas do campo e quilombolas de Abaetetuba.

O município de Abaetetuba localiza-se no nordeste paraense na região Amazônica, Baixo Tocantins. É formada por 72 Ilhas, 46 comunidades de estradas, ramais e centro urbano, formando uma população de 141 mil e 100 habitantes (IBGE, 2010).

Em Abaetetuba, tendo-se como foco o público alvo de jovens e adultos do campo, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, atendeu 152 (cento e cinquenta e dois) alunos na faixa etária de 18 a 29 anos inseridos no sistema do Ministério de Educação e cultura (MEC) e mais 54 (cinquenta e quatro) acima de 29 anos.

Para os ribeirinhos, moradores das ilhas, a natureza se entrelaça com suas vidas. No movimento das águas, nas idas e vindas entre rios e igarapés, o destino de vidas perfaz o percurso de tempo e espaço do seu dia a dia. Suas identidades, cultura, emoções, religiões, causos e mitos são marcados pela magia dos rios presentes nos saberes e fazeres: no trabalho, nos estudos, nas celebrações, no encanto e desencanto de tantas histórias contadas nas rodas de conversa passada de pais para filhos. Assim sendo, Diegues (1998) nos cita:

O rio, o mar representam o curso da existência humana e as flutuações dos desejos e dos sentimentos. O mar, água em movimento é o lugar das transformações e do renascimento, simbolizando, também, um estado transitório, ambivalente [...] (p.24)

Este entrelace entre o homem e o seu espaço, traçado por entre os rios, traz a marca identitária do ser ribeirinho, que por sua vez, neste contexto, se faz presente

2 - Rio Maratauíra- Conhecido na região Tocantina como rio mar pela sua extensão e imenso volume d águas. Permeia o território de ilhéus de Abaetetuba/Pa.

os jovens e adultos agricultores do Projovem Campo Saberes da Terra.

A escolarização dos jovens agricultores/as familiares integrada à qualificação social e profissional tornou-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo, por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino, que fossem estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

2 A Pedagogia da Alternância em interface com o Currículo Interdisciplinar.

Segundo o documento Brasil (2008,p.13) o currículo é concebido como o processo vivencial do currículo integrado do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, nas dimensões pedagógica e metodológica, e proposto na perspectiva de possibilitar aos sujeitos educativos, diferenciadas formas e momentos de produção de conhecimento, apropriação de aprendizagens, que se alternem e se complementem no processo de estudo por meio de experiências educativas que envolvam os indivíduos num processo consciente de produção cultural.

O currículo no Projovem Campo Saberes da Terra deve ser compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares dos sujeitos do campo, num movimento dinâmico em que se trabalha com a ciência e com a realidade, objetivando a produção de novos saberes, que permitam a transformação dessa mesma realidade.

Nessa dinâmica, é possível organizar o processo formativo na perspectiva de provocar a produção de uma nova cultura, da ética e da solidariedade, do comportamento crítico e responsável, da alegria e da criatividade, da vida coletiva e compartilhada, da humanidade emancipada (BRASIL, 2008, p.22).

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, a partir da construção de forma coletiva dos projetos agroecológicos que visam qualificar profissionalmente os jovens e adultos agricultores, concomitantemente, baseiam-se na construção de um currículo que tem como referência principal, a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades, e dos sujeitos do campo, objetivando uma formação geral integrada com a qualificação social e profissional.

O currículo interdisciplinar- integrado parte da realidade dos sujeitos do campo, de seus saberes e histórias. Em entrevista, Costa (2012), um dos educandos

ênfatiou que o período do tempo escola vivenciado no Projovem Campo torna-se mais enriquecedor quando eles (os alunos) participam da escolha dos conteúdos para os momentos pedagógicos.

Acho muito bom quando o nosso professor fala coisas que a gente entende e que a gente pode falar. Por exemplo, quando nós vamos pra roça a gente entende de tudo, desde a capina até à venda, e o professor não entende. Ai ele aprende com a gente. Na escola, a gente traz o que a gente sabe e também aprende com ele. Essa é a diferença do nosso projeto (COSTA,2012).

O currículo, a partir da vivência dos sujeitos agricultores passa a ser uma opção que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional, com a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações, permitindo contribuições imediatas para a comunidade e a adaptação à realidade e aos padrões culturais próprios de uma determinada sociedade.

Segundo Torres (1998), a integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Dessa forma, a proposta de currículo interdisciplinar e integrado, apresenta possibilidades no atendimento às necessidades de possibilitar uma prática pedagógica interdisciplinar, por áreas de conhecimento e de integrar o tempo escola e trabalho na formação do jovem e adulto do campo.

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra assume a pedagogia da alternância respaldada pela Resolução CNE/CEB N.1/2002. É um método dinâmico que vai desencadear dentro de um contexto a integração de tempos em diferentes espaços a partir de uma problematização que exigirá do corpo docente uma formação para intermediar a reflexão provocada pela problemática vivenciada pelos agricultores familiares. Pois os educandos trazem saberes e conhecimentos empíricos que requerem uma teorização e um conhecimento de causa para desenvolver os conteúdos significativos e humanísticos. De acordo com Queiroz (2004, p.103), afirma que:

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com

o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras (Grifos do autor).

Na Pedagogia da Alternância o Projovem Campo tem como Tempos Formativos o Tempo Escola: itinerário formativo que contempla atividades no espaço escolar, em que o saber sistematizado historicamente acumulado pela humanidade é priorizado no ensino, articulado à pluralidade de saberes dos quais os/as jovens e adultos trazem de seus contextos. Os conteúdos da escolarização são integrados aos da qualificação e formação profissional. Tempo Comunidade: itinerário formativo que contempla atividade extra-escolar, nas comunidades e espaços institucionais do campo, junto às famílias, a partir da problematização e necessidades apontadas pela experiência e apropriação do diálogo de saberes (conhecimentos científicos e saberes populares) pelos educandos, dos estudos e pesquisas realizadas em sala de aula e na interação desses jovens agricultores nas suas comunidades.

Na busca do aprender, o Projovem Campo Saberes da Terra proporcionou escolarização na pedagogia da alternância do tempo escola e tempo comunidade. Neste intento, com efetivação do planejamento pedagógico a partir dos saberes e realidade dos educandos, contribuiu no processo afetivo, pessoal, social e profissional dos educandos.

Conclusão

O Projovem Campo Saberes da Terra apresentou uma perspectiva de mudança da realidade sócio-ambiental em que se encontravam famílias de comunidades em situação de insegurança alimentar, desemprego e outras condições precárias de sobrevivência.

Dessa forma, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra veio proporcionar o processo de escolarização e profissionalização de educandos do campo em Abaetetuba. Além de proporcionar uma educação voltada à preservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Os educandos e educandas do Projovem Campo trazem marcas identitárias do trabalho da agricultura familiar permeada de saberes culturais e sociais presentes em suas vidas e histórias. Por isso, se faz necessário que se assegure o direito subjetivo à educação de todos e todas ao longo da vida. É pertinente que os movimentos Sociais, os Fóruns comprometidos com a educação, discutam possibilidades de

potencializar planejamento de políticas educacionais no atendimento de qualidade e de cidadania aos sujeitos do campo.

Referências

BRASIL. **Projovem Campo Saberes da Terra**, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Projeto Base – Projovem Campo- Saberes da Terra**. Brasília, 2009.

-----, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo –Saberes da Terra (Percurso Formativo)**, Brasília, 2008.

-----, Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002. MEC, Brasília, 2003.**

-----, CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB **Resolução N° 1**, de 3 de Abril de 2002.

.....CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. CNE/ CEB. **Resolução N° 2**. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

.....CEE. **Resolução N. 1**. Pará/2009

COSTA, Geraldo dos Santos. **Entrevista** concedida em junho de 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e mares: simbolismo e imaginário**. São Paulo: Hucitec, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE), 2010.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

SEMEC. **Dados do setor de Estatísticos**, Abaetetuba, 2014.

TORRES SANTOMÉ, Jurgo. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESCOLA E DIVERSIDADE

VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA OLIVEIRA

Projeto Político Pedagógico: Escola e Diversidade

Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira (Autora)

Professora Assistente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA Mestre em Educação-Linha de Pesquisa- Políticas Públicas Educacionais. – Colaboradora do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica- PAPIM da Faculdade de Ciências da Educação/ UNIFESSPA-e-mail: vanja@unifesspa.edu.br

Co-autora: Larissa Nogueira Lobo

Graduanda do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA Bolsista/PAPIM e-mail: assirallobo@outlook.com

Co-autora: Maria do Carmo Carvalho Balieiro Filha

Graduanda do Curso de Pedagogia/Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA Bolsista/PAPIM - e-mail: mariaebento@hotmail.com

Resumo

Este trabalho analisou o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do município de Marabá-Pará. O objetivo foi investigar se o Projeto Político Pedagógico contém os elementos da diversidade previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). O trabalho em questão se estruturou a partir da Pesquisa Exploratória, com estudo de alguns teóricos da área tais como Kowalewski (2014), Moreira e Candau (2008), e de documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/MEC e PPP, dentre outros. Como instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada. Os resultados parciais deste estudo, mostraram que o PPP da referida escola está em parte em dissonância com o que prever as Diretrizes no tocante aos encaminhamentos pedagógicos relacionados com as questões da Diversidade dos alunos, pois no mesmo não são claras as ações previstas para estas questões, principalmente porque o PPP não passou por atualizações nos últimos anos.

Palavras-chave: Diversidade. Projeto Político Pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

Esse trabalho¹ analisa o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental buscando identificar os elementos do PPP relacionados com a temática da Diversidade Cultural e o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). No histórico do Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, que instituiu as Diretrizes, diz da necessidade das escolas elaborarem um Currículo e novos Projetos Político-Pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Por conta dessa premissa, os Projetos Políticos Pedagógicos devem encaminhar para que os Currículos das Escolas de Ensino Fundamental contenham o conceito, as orientações e as ações de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar na escola à sua expressão.

Ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico em análise é do ano de 2012 é as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram lançadas pelo MEC em 2013, mas a discussão sobre essa temática já se fazia presente em muitas redes de ensino pelo país², sendo necessário estar contemplado o debate e ações pedagógicas sobre a Diversidade, nos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas de ensino fundamental.

Naquele momento, conforme o próprio documento previa as Diretrizes estabeleceriam a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as

1 Este trabalho é parte dos estudos realizados no âmbito do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica- PAPIM da Faculdade de Ciências da Educação/ UNIFESSPA, o qual tem o objetivo de realizar Formação Continuada sobre temáticas da diversidade Cultural envolvendo professores que atuam no Ensino Fundamental, está sendo desenvolvido durante este ano de 2016 em uma Escola Pública de Ensino Fundamental do município de Marabá-Pará.

2 Para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (Brasil:2013).

redes de ensino brasileiras (Brasil:2013).

No Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 que instituiu as Diretrizes, na parte dos **Fundamentos** intitulado - O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes, (grifo nosso) esclarece que:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (p.105).

Em razão desses fatores as discussões acerca da temática em questão já existiam em todos os Sistemas de Ensino, (Brasil:2013), sendo necessário a **atualização** dos Projetos Político Pedagógico já existentes para contemplar os Direitos de todos os alunos, direitos tão fortemente contemplado nas mais diversas legislações (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96, entre outras).

Dessa forma o presente trabalho buscou investigar se o Projeto Político Pedagógico da escola onde o Programa se desenvolve contém os elementos da Diversidade previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e se o mesmo respeita as diferentes condições culturais dos alunos. Utilizamos como metodologia a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, e para coleta de dados foi usada a entrevista semiestruturada. Para os resultados fizemos a análise interpretativa das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

REVISÃO DA LITERATURA

Para Kowalewski (2014) a ocorrência, cada vez maior, de demandas multiculturais atreladas aos currículos possibilita estabelecer o vínculo entre diversidade

e educação como um fenômeno global – próprio à contemporaneidade –, que apresenta, porém, características exclusivas em um contexto local. Pois a diversidade é o resultado das combinações e das disputas entre diferentes matrizes culturais. Desta maneira é possível considerar o ensino escolar como o principal veículo para a “transmissão da cultura nacional”.

Moreira e Candau (2008), propõem princípios e estratégias pedagógicas que devem guiar a construção de “currículos multiculturalmente orientados”, entre eles:

[...] a necessidade de que as escolas superem o “daltonismo social” para as diferenças, com ênfase no reconhecimento das identidades culturais que, segundo esses princípios, seriam capazes de sobrepular certas representações pejorativas sobre os “outros” no ambiente escolar. A necessidade da abertura dos currículos para outras manifestações culturais, além da chamada cultura erudita, também é realçada. Mas a estratégia que parece ser mais relevante para os autores é a compreensão do currículo como espaço de pesquisa e de desenvolvimento crítico (p.134).

Assim, nada mais fundamental que os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Educação Básica conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) conttenham:

[...] o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas” (p.16).

Enfim são esses elementos da diversidade humana que buscamos perceber no PPP da escola em questão, pois o Projeto Político Pedagógico é um documento

norteador das ações futuras da escola, no qual são estabelecidos princípios e diretrizes para um funcionamento mais eficaz das atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

Sobre isso Pimenta (1991) argumenta que o PPP [...] “resulta da construção coletiva dos atores da educação escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe” (p.79).

Por conta de pesquisa realizada na Escola até o momento, identificamos um número de alunos indígenas, alguns com deficiência e outros oriundo do campo, além dos que vivem recorrentemente situações de abandono pelo seus responsáveis.

Assim para procedermos a apreciação do PPP da Escola agrupamos a análise na seguinte categoria: O Projeto Político Pedagógico da Escola contempla o respeito as diferenças de todos os alunos matriculados e que frequentam a escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PPP da Escola em tela em sua introdução trata do que contém o documento, afirmando que o mesmo é [...] “a síntese do pensamento administrativo-pedagógico institucional procurando retratar o movimento que vem sendo percorrido pela comunidade escolar na consolidação do desejo de uma Educação de qualidade em todos os níveis de ensino” (p.05).

Em outra seção do PPP que analisamos, intitulada: **currículo escolar: sua importância na sistematização do conhecimento**, a escola apresentou uma concepção de currículo contemporânea, pois o no PPP, a comunidade que o elaborou, diz:

[...] neste sentido, entendemos que o currículo escolar reflete todas as experiências em termos de conhecimento para possibilitar a viabilização de construir conhecimento a escola [...] tem como uma das referências os parâmetros curriculares nacionais - pcn's, os quais trazem como proposta uma forma de definição das disciplinas e distribuição de conteúdos entre os componentes curriculares propostos, no entanto, devido à dimensão territorial e a diversidade cultural, política e social do nosso país, há a necessidade de se adequar há alguns aspectos predominantes em nossa região e realidade sem desconsiderar na sua totalidade os conteúdos da base comum nacional (p.50)

Subjacente a esse discurso foi possível encontrar alguns elementos que primam pelo respeito as diferentes condições culturais dos alunos, entretanto a base de referência dos professores na construção do PPP é outro documento oficial (PCN) e não as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, até mesmo porque como afirmamos anteriormente, a elaboração do PPP foi anterior as DCNs (2013), objeto de análise nesse estudo e que ainda não circulavam como documento oficial do MEC na sociedade, apesar de haver em circulação as Diretrizes Curriculares (1998) é Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 que instituiu as Diretrizes atuais.

Já na seção do PPP referente ao Marco Referencial, diz:

A escola com a qual sonhamos é aquela que dê primazia à libertação humana, é aquela **que inclui o respeito as diferenças** (grifo nosso). Essa escola idealizada por nós que tem o papel de formar seres éticos estéticos, capazes de refletir criticamente o mundo ao seu redor, tal como cidadãos ativos e conscientes da necessidade de se construir uma sociedade mais justa solidária e realmente democrática. (p.31).

Mais uma vez vemos referência ao **respeito as diferenças**, o que nos fez inferir que a comunidade escolar no momento da elaboração do PPP, compreendia as implicações conceituais dessa nova concepção presente nos discursos oficiais e teóricos, entretanto até o momento que empreendemos a análise parcial do PPP não foi possível verificar no documento ações pedagógicas voltada para essa questão.

Nos objetivos estratégicos do PPP, aparece a busca de interesse em contribuir para que a escola seja cada vez mais comprometida com o processo de inclusão e justiça social, fazendo jus ao que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Vejam os que diz o PPP quanto a concepção de inclusão:

A Escola [...] tem como proposta ser uma escola inclusiva. Partindo do pressuposto de que a Educação é para TODOS (AS), busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso e permanência do (a) aluno (a) na escola (p.54).

Apesar do PPP não ter passado por atualizações nos últimos anos, o conceito de Inclusão contido no mesmo faz as correlações analíticas corretas pois relaciona inclusão “a garantia do acesso e permanência do (a) aluno (a) na escola”.

CONCLUSÃO

A categoria construída foi verificar se o Projeto Político Pedagógico contempla o respeito as diferenças de todos os alunos matriculados e que frequentam a escola, a partir desta, foi possível encontrar alguns elementos da Diversidade presentes no PPP da Escola foco do Projeto, alguns desses elementos em conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, porém de forma bastante subjacente.

Podemos destacar também e que estar dito no PPP que o mesmo definiu suas concepções e princípios de maneira coerente com a legislação vigente e que o Plano Nacional de Educação foi o documento balizador.

Observamos com essa pesquisa quão diverso é o ambiente das escolas e das salas de aula do ensino fundamental em nossos municípios por isso o PPP das escolas devem retratar de forma coerente as ações que irão fomentar o processo de inclusão de Todos os alunos, levando em consideração as diversidades de língua, etnias, identidades de cultura e outras e principalmente levando em consideração os alunos matriculados que mais necessitem de apoio para prosseguir com êxito os estudos.

A autora Nilma Lino Gomes na apresentação da *Revista Educação e Sociedade* (2012), destaca que no Brasil, diferentes alternativas e proposições econômicas, políticas e teóricas têm sido desencadeadas na tentativa de apontar caminhos de sobrevivência com mais dignidade aos grupos considerados diversos da sociedade e estes grupos, e corroborando com a estudos, afirmamos que estão todos esses grupos estão presentes nas escolas públicas de Educação básica Brasil afora.

Porém acreditamos que não temos clareza suficiente para saber como as práticas inclusivas veem acontecendo de fato no cotidianos das escolas e se realmente estamos avançando nesse processo de inclusão e respeito as diferenças, apesar dos esforços de muitos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P.562. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 01 de jan. de 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Apresentação**. Revista Educ. Soc. vol.33 no.120 Campinas jul./set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/Acesso> em: 03 de mar. 2013.

KOWALEWSKI, Daniele P. **Diversidades na educação brasileira: permanência não lineares entre seus enunciados**. Organização Elie Ghanem, Marcos Garcia Neira. - 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p.134.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeane-te Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ. Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Salomé Carvalho. Escola melhor. Vida melhor. **Projeto Político Pedagógico**. 2012.



**RODA GRIÔ: MEMÓRIA, CULTURA POPULAR
E EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES DA APA
DO DELTA DO PARNAÍBA (PI)**

OSMAR RUFINO BRAGA
SAMUEL PIRES MELO

RODA GRIÔ: MEMÓRIA, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES DA APA DO DELTA DO PARNAÍBA (PI)

Osmar Rufino BRAGA (UFPI)¹

Samuel Pires MELO (UFPI)²

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência metodológica e os resultados do projeto de extensão “Rodas de Griô: resgate e atualização da memória e da cultura dos povos do mar e remanescentes de quilombo”, desenvolvido nas comunidades do Delta do Parnaíba, envolvendo cinco municípios dessa região. O trabalho pautou-se numa abordagem teórico-metodológica ancorada nos conceitos de tradição oral, *griot* de Hampaté Bâ, dentre outras referências; na pedagogia do diálogo e na metodologia do Círculos de Cultura de Paulo Freire. Entre os principais resultados, destacamos a produção de duas cartilhas, hoje utilizadas como material didático em várias escolas públicas e comunidades da região.

Palavras-chave: *Griot*, Memória e história, Tradição oral.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do Projeto de Extensão “Rodas de Griô: resgate e atualização da memória e da cultura dos povos do mar e remanescentes de quilombo”, desenvolvido em 2014 e 2015, nas comunidades litorâneas dos municípios de Ilha Grande (PI), Parnaíba (PI), Luís Correia (PI), Cajueiro da Praia (PI) e Araiões (MA). O projeto contou com a parceria estratégica da ONG Comissão Ilha Ativa, das associações de pescadores dos referidos municípios e da Prefeitura Municipal de Parnaíba. Envolveu quatro estudantes do Curso de Pedagogia, uma do Curso de Ciências Biológicas e um ex-estudante do Curso de Turismo, todos da

1 Graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo do Departamento de Ciências Sociais, da Educação e Desporto da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba-Piauí). E-mail: osmarbraga@ufpi.edu.br.

2 Sociólogo, Mestre e Doutor em Sociologia/ UFPE. Professor Adjunto I da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Sociologia. Líder do grupo Transformações Sociais Rurais e Urbanos do Nordeste Brasileiro. E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br.

Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso.

Este artigo intenciona, pois, fazer uma socialização da metodologia e da experiência vivida pelos protagonistas do referido projeto, a fim compartilhar saberes e, de modo especial, a produção de dois trabalhos, que hoje se constituíram em materiais didáticos utilizados pelas escolas públicas das cidades participantes do projeto acima mencionado. Referimo-nos as cartilhas: “Cassimiro Pedral e a História da Pedra do Sal: recortes de memória” (ROCHA *et al*, 2014) e “A Sereia Mariá e as Histórias das Comunidades da APA do Delta do Parnaíba” (ROCHA *et al*, 2015).

Nos últimos anos, com a inserção da região do Delta do Parnaíba no cenário do turismo nacional, bem como com a formalização do Projeto “Rota das Emoções”, alavancado pelo Governo Federal, envolvendo dezesseis municípios dos estados do Piauí, Ceará e Maranhão, percebemos que, em última análise, as comunidades litorâneas que nasceram e se desenvolveram na região nem sempre ocuparam (e ainda não ocupam) lugar de destaque como os verdadeiros sujeitos a usufruírem do progresso e do desenvolvimento propostos pelos atores empresariais e governamentais. O que temos constatado, a exemplo de outras regiões com a vocação e o perfil social, cultural e econômico desta região, é a expulsão dos povos de seus lugares, os quais não participam dos projetos econômicos apresentados pelos referidos atores. Notamos, aos poucos, um processo de dizimação da cultura local, sem falar na perda das referências sociais e comunitárias e da perda do acesso aos bens sociais, culturais e econômicos anunciados com os projetos idealizados pelos empresários e agentes governamentais.

A atividade com as rodas de griô, cuja metodologia socializamos neste trabalho, insere-se no movimento incipiente de iniciativas locais que visam colaborar para uma discussão mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento local na perspectiva da sustentabilidade e da construção de uma relação cívica que considere a vida, as experiências e os saberes das comunidades locais.

O trabalho desenvolvido nas comunidades litorâneas situa-se, pois, na perspectiva de contribuir com as comunidades que discutem novas formas alternativas de organização, preservação e promoção da cultura, experiências e práticas econômicas que venham a fortalecer aquelas ações que se destinam a uma nova relação com o patrimônio e os saberes dos povos do mar e das comunidades remanescentes de quilombos, abrindo caminhos, diálogos e oportunidades de construção de uma

nova relação com a cidade – na linha do direito à cidade (LEFEBVRE, 1968).

Ao resgatar e promover ações de atualização das memórias, das culturas e experiências locais, o Projeto de Extensão “Rodas de Griô: resgate e atualização da memória e da cultura dos povos do mar e remanescentes de quilombo”, ofereceu uma contribuição significativa, no sentido da inclusão e da participação social, política e cultural das comunidades afetadas pelos grandes projetos, alguns dos quais já em andamento na região. Nesse sentido, buscamos o fortalecimento da organização popular e das singularidades desses povos, cuja riqueza cultural e social pode sustentar uma nova relação com os ecossistemas naturais e culturais da região, tão divulgados e defendidos pela mídia nacional. Buscamos trabalhar três dimensões que se articulam: a formativa, a histórico-cultural e a político-pedagógica. O projeto buscou afetar e impactar não só as comunidades, mas também alguns agentes públicos, formadores de opinião e responsáveis pela formação: o poder público, a escola pública, a mídia local e, indiretamente, os consumidores do turismo da região.

O presente texto está dividido em três partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico-metodológico, sustentado na concepção de tradição oral e seus elementos, defendida por Hampâté Bâ (1982); o conceito de *griot*, apresentado por Isacc (2013); a pedagogia do diálogo de Freire (1983) e na educação popular de Brandão (1984) e Freire (1983), dentre outros. Na segunda parte, apresentamos a discussão e os resultados do projeto em questão, procurando fazer um diálogo com a literatura tomada como referência (LOVISOLO, 1989; SEYFERTH, 2000; TÖNNIES, 1957; HALBWACHS, 2006, dentre outros autores). Na terceira e última parte, apresentamos algumas considerações finais, destacando conclusões sugeridas pela reflexão.

1. A METODOLOGIA: TRADIÇÃO ORAL, A PEDAGOGIA DO DIÁLOGO E OS CÍRCULOS DE CULTURA

O trabalho realizado nas comunidades participantes do projeto de extensão “Rodas de Griô: resgate e atualização da memória e da cultura dos povos do mar e remanescentes de quilombo”, buscou inspiração e ancoragem teórico-metodológica na concepção de tradição oral, defendida por Hampâté Bâ (1982), que a toma caracterizada pelos seguintes elementos: o caráter sagrado da fala; a fala como for-

ça vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e de iniciação; a importância da viagem como dimensão formadora; a importância da genealogia; os ofícios tradicionais; a visão de totalidade e de percepção total. É importante destacar ainda que a tradição oral “exige uma forma de aprendizagem que passa pela iniciação que, às vezes, dura anos. E a formação, nunca é considerada acabada” (PETIT, 2015); aprende-se pela experiência vivida, “[...] pois existem coisas que não ‘se explicam’, mas que se experimentam e se vivem (BÂ, 1982, p.193). Para o projeto em questão, a experiência vivida dos pescadores, marisqueiras, líderes comunitários, trabalhadores ribeirinhos, trabalhadoras ribeirinhas, enfim, do povo das comunidades tradicionais do Delta do Parnaíba, foi e é de grande interesse, uma vez que revelam um conjunto de saberes e fazeres que se constituem numa ciência, tratando-se de “uma *ciência da vida* cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática (BÂ, 1982, p. 187).

Também o conceito de *griot* é muito central para o trabalho com as rodas, realizadas nas comunidades. Tomamos de empréstimo o conceito de *griot* apresentado por Isacc (2013), que o define como a figura que mantém, por intermédio da oralidade, a tradição da comunidade à qual pertence. O *griot* é aquela pessoa da comunidade que detém um saber profundo sobre vários aspectos e dimensões da história e da vida comunitária

A presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o visível e o invisível, entre os vivos e os mortos, o sentimento comunitário e o respeito pela mãe são bons exemplos. [...] é peça fundamental na manutenção e propagação desta cultura com seus contos, sua ética e sua filosofia (ISACC, 2013, p. 50).

Então, o *griot* é uma espécie de mestre, pois pode ser um artista, músico, contador de histórias, um genealogista, conselheiro, às vezes até um mediado de conflitos na comunidade. Ele tem o dom e a didática para transmitir o conhecimento para a formação e a educação da comunidade a que pertence.

Outra referência importante é a pedagogia do diálogo, especialmente a proposta dos círculos de cultura (FREIRE, 1983) e a perspectiva da educação popular (BRANDÃO, 1984; FREIRE, 1977).

A formação em roda é a base metodológica das práticas da Pedagogia Griô (PACHECO, 2006) e há toda uma produção de sentidos na medida em que um ima-

ginário é construído a partir do cultivo da forma circular em artefatos, discursos e vivências proporcionadas nos encontros. Nesse sentido, nas rodas com as famílias, crianças, jovens e adultos das comunidades, essa abordagem favorece a vivência cultural, a qual facilita o diálogo entre a tradição oral, o trabalho educativo e o projeto de vida das pessoas. Esse processo é acompanhado da animação lúdica e cultural, através da qual utilizamos as danças populares, como a ciranda, dançada em círculo, induzindo assim vivências por meio da música, do canto e do movimento coletivo, o que contribui para a integração humana, afetiva e expressão corporal. Segundo Toro (2002), a dança é uma modalidade de comunicação, encontro com nossas energias inatas, presentes em nossa ancestralidade. Por meio dela, entramos em contato com nossa identidade original.

A metodologia do Círculo de Cultura é um processo de produção participativa do saber e da cultura e tem suas origens nas contribuições deixadas por Paulo Freire (1983). Enquanto metodologia de produção do saber, possibilita o estudo de uma determinada realidade social, histórica, cultural, por meio do uso de um conjunto de procedimentos. Ao utilizar essa metodologia nas rodas de conversa e contação nas comunidades, desvelamos e compreendemos muito das relações sócio-histórico-culturais, políticas e pedagógicas que se estabelecem no seu interior e no imaginário das pessoas. O Círculo de Cultura apoia-se no pressuposto de que ninguém consegue ser só, isolado no mundo. Parte do entendimento de que o ser humano é um ser eminentemente social e, como afirmou Paulo Freire (1983), o ser humano só consegue ser na medida em que outros também o são. Nesse sentido, o Círculo de Cultura facilita a construção de pessoas mais coletivas porque estimula a horizontalização das relações entre os participantes do grupo, favorecendo, dessa forma, a instalação de um ambiente cooperativo, colaborativo, interativo, onde germinam relações de solidariedade e a noção da coisa pública.

A partir da interação entre essas abordagens e perspectivas, trabalhamos com as narrativas presentes nas diversas atividades das rodas grô, animando as pessoas a contarem e a socializarem suas histórias, memórias e experiências locais e globais, as quais provocaram reflexões sobre o imaginário colonial/moderno, seus significados, sua legitimidade, entre outras questões. Nesse sentido, alguns princípios e diretrizes foram considerados, como: reconhecimento dos saberes, fazeres de tradição oral como estruturante para a afirmação e fortalecimento da identidade e

ancestralidade das comunidades; valorização da diversidade étnico-cultural, identidade e ancestralidade dos sujeitos; empoderamento e organização das comunidades e associações lideradas por atores sociais comunitários, favorecendo uma nova relação com a riqueza de saberes, práticas e experiências comunitárias; reconhecimento dos saberes e fazeres do lugar sociocultural, político e econômico dos (as) griôs, mestres e mestras de tradição oral na educação, por parte de sua própria comunidade de pertencimento.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência vivenciada produziu importantes resultados e impactos, entre os quais destacamos os seguintes resultados: uma importante aproximação do Curso de Pedagogia, através de seus docentes, com a cultura popular local, principalmente com as comunidades tradicionais de pescadores e pescadoras, seja pelo projeto em si, seja pela interface e diálogo com outras atividades da pedagogia; envolvimento de docentes com as questões sociais e ambientais da Comunidade da Pedra do Sal e a luta dos pescadores e pescadoras em torno da defesa de seu patrimônio natural e cultural (luta contra a implantação do *Resort* na praia); aproximação de alunos e alunas do Curso de Pedagogia com ações educativas não formais - campo de pesquisa pouco visitado e pouco investigado - desenvolvidas por ONGs, a exemplo da Comissão Ilha Ativa, que tem ampla atuação na região; duas cartilhas publicadas, “Cassimiro Pedral e a História da Pedra do Sal: recortes de memória” (ROCHA *et al*, 2014) e “A Sereia Mariá e a história das Comunidade da APA do Delta do Parnaíba” (ROCHA *et al*, 2015), e o artigo “Comunidade da Pedra do Sal: contando histórias, lembrando memórias nas Rodas Griôs” (GALENO,2014), material que foi socializado junto às comunidades e à sociedade de Parnaíba, tendo inclusive recebido o apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Parnaíba, através da Superintendência de Cultura. Esse material está sendo utilizado por várias escolas de ensino fundamental de Parnaíba; o trabalho com as rodas de griô, em virtude de seu caráter de resgate e atualização das memórias e histórias dos povos do mar, contribuiu com a área de história e a área de movimentos sociais, visto que tem uma perspectiva voltada para a inclusão e a participação social, política e cultural da comunidade afetada por graves problemas sociais no que se refere ao acesso

e garantia de políticas públicas; outro resultado é o fortalecimento do trabalho já desenvolvido pelo movimento dos pescadores e pescadoras da região, movimento esse voltado para a reprodução e manutenção da vida das comunidades tradicionais, de seus territórios e de sua cultura.

No que tange mais diretamente ao material produzido nas rodas com as populações das comunidades da APA do Delta do Parnaíba, realizadas em 2014 e 2015, com os moradores e moradoras das comunidades da Pedra do Sal, Labino e Vazantinha, no município de Parnaíba; Macapá e Coqueiro, em Luís Correia; do Porto dos Tatus, no município de Ilha Grande (PI) e a comunidade das Canárias, município de Araisos (MA), chegamos a uma sistematização de grandes temas da história, memória, da vida, dos saberes e fazeres dessas comunidades: a formação das comunidades; a arte da pesca; as condições de vida e de sobrevivência; os recursos naturais e sua utilização; a culinária e as práticas de alimentação das comunidades; as práticas medicinais e os saberes escolares; o imaginário do medo; os ritos, seus sentidos e significados; as formas de divertimento e a brincadeira do coco; e as histórias sobre o encanto da vida no mar.

Em virtude dos limites do presente trabalho, priorizaremos a discussão em torno apenas de alguns temas, de modo a contemplar alguns relatos dos moradores e moradoras da Comunidade da Pedra do Sal.

A narrativa a seguir refere-se à formação da Comunidade da Pedra do Sal, município de Parnaíba:

[...] Há quem afirme que seria a família de dona Elisa, que formou os primeiros moradores da Pedra do Sal. Eles eram descendentes de quilombos, vindos por meio de barcos que transportavam escravos e ancoravam nesse lugar (Dona Teresa).

Foi somente depois de certo tempo que foram chegando outras famílias, como as de Silva. Os Silva fizeram as casas nas pedras para mostrar a grandiosidade da força que tinham de chegar e ter o direito de ocupar uma área pertencente à Marinha (Sr. Garajau)

[...] Já existiam pessoas morando no local,

mas quando o Tavares velho vinha montado em seu cavalo, amarrava-o debaixo da latada do Coringa, uma bodega que existia no povoado, e saía passeando na praia, olhando as pedras e tudo o que existia na região. O velho, como tinha terreno fora da comunidade, chegou dizendo que as terras lhe interessavam; pegou, escreveu e até hoje em dia a família dos Silva diz ser dono da Pedra do Sal. E todo mundo naquela época era neutro, não se sabia de nada (Sr. Garajau).

Estes primeiros relatos evidenciam claramente o modo como se deu o processo de ocupação e formação da Pedra do Sal, quando, no primeiro momento, o território vai sendo ocupado por descendentes de quilombos, que chegam na região através de embarcações que atracam nesse lugar. Por outro lado, percebemos uma forma violenta de ocupação e apropriação do território pela família Silva, violência essa que se expressa em sua grandiosidade, quando esta família marca o domínio do território construindo uma casa em cima das pedras, domínio que atravessou os tempos e gerações de moradores, visto que prossegue até hoje. Assim, não é difícil de entender e explicar porque a Pedra do Sal vive hoje um grande conflito entre empresários³ do ramo do turismo, que, com aval do estado, estão implantando violentamente um *Resort* e um condomínio residencial na área, destruindo o patrimônio local, composto de uma grandiosa biodiversidade⁴, e as famílias, que tentam

3 Trata-se da empresa Pure Resorts Enseada Parnaíba LTDA, consórcio que inclui também as empresas Ilha Grande Investimento S/A, Investimentos Imobiliários Internacional S/A e LCID Projetos Turísticos e Ecológicos LTDA, que objetiva implantar um Resort e um grande condomínio habitacional (400 unidades), causando impacto direto no ecossistema da APA Delta do Parnaíba, área de grande biodiversidade e território de pesca artesanal de mais de 10 mil famílias de pescadores, pescadoras, marisqueiras e pequenos agricultores que cuidam, trabalham e residem nessas terras, alguns com origem familiar de 200 anos.

4 Diversidade de ambientes terrestres e marinhos: dunas, manguezais que abrigam diferentes grupos faunísticos; lagoas e estuários, considerados os mais férteis ecossistemas litorâneos, que abrigam mamíferos, aves, répteis, peixes, crustáceos e moluscos, sem falar no grande número de espécies que têm seu ciclo biológico vinculado ao manguezal e as seus componentes vegetacionais (GUZZI, 2012).

preservar seus valores e práticas tradicionais.

Os trechos recortados, acima relatados, mostram-nos o poder da história oral, pois vários moradores e moradoras das comunidades participantes do projeto, ao falar sobre a origem e a formação de suas comunidades, atualizaram suas leituras do contexto histórico e social do seu lugar, situando-se melhor nesse contexto e identificando com mais clareza sua posição frente aos fatos: “E todo mundo naquela época era neutro, não se sabia de nada” (Sr. Garajau).

Esse entendimento nos remete a uma passagem de Halbwachs (1957-2006, p. 161), quando este se refere à imagem que a pessoa faz sobre o espaço e o importante papel que isso desempenha na memória coletiva:

O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras. Como a imagem do quadro-negro poderia recordar o que nele traçamos, se o quadro-negro é indiferente aos números e se podemos reproduzir num mesmo quadro as figuras que bem entendermos? Não. Mas o local recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Todas as ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais, o lugar por ele ocupado é apenas a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, pelo menos o que nela havia de mais estável.

Em outros trechos, os relatos confirmam a afirmação do autor, como este apresentado pelo morador da Pedra do Sal Antônio Batista:

A Pedra do Sal está se acabando; esse *projeto dos cata-ventos* não é vantagem. Observando a iluminação dos portes durante a noite, verifiquei que só quatro acendem. Para que essa vontade do governo de fazer isso, se não beneficia quem mora no lugar? Tem vez que a água falta o mês inteiro, e para sobreviver, tem que puxar água do poço; para surpresa ainda, vem uma conta alta para pagar. Tudo é diferente na Pedra do Sal, parece não querer ir pra frente desse jeito.

Vemos assim que a memória do passado é mobilizadora para a história do presente, como esclarece Hugo Lovisolo (1989, p. 16), que chama essa memória de *memória validada*, através da qual reconhecemos como histórica e coletiva, pois se repete e é de significativa importância para o sentimento nacional, para a consciência de classe, para a consciência étnica ou das minorias. Ainda na esteira do pensamento do autor, essa memória constitui-se como âncora e como plataforma, como destaca na passagem abaixo:

Como âncora, possibilita que, diante do turbilhão da mudança e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. E, na condição de plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição (LOVISOLO, 1998, p. 16-17).

De fato, a experiência vivida nas rodas realizadas com os moradores e as moradoras da comunidade da Pedra do Sal, apesar das transformações e ameaças vividas no presente pela população desse território, produziu e produz uma memória que, aos poucos, assume-se como um dispositivo de tomada de consciência na luta pela manutenção e atualização da cultura das comunidades tradicionais da região da APA do Delta do Parnaíba, o que pode ser evidenciado em constatações como esta, apresentada por um morador:

A maior parte das crianças e dos jovens não conhece nem metade da história da comunidade, ela só é uma comunidade quando ela tem uma história [...], sabendo contar é muito importante fazer essa história vir à tona novamente (Fernando).

A passagem acima nos permite refletir sobre dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à associação entre comunidade e história; e o segundo aspecto, aponta para o desafio da reconstrução ou atualização, no momento atual, da história da comunidade, da sua visibilidade para os segmentos mais novos dessa comunidade – as crianças. Na tentativa de inferir o relatado, percebemos que o morador aponta para o entendimento da noção de comunidade como processo e cons-

trução histórica. Assim, podemos dizer que a comunidade seria uma organização social dotada de uma história – um conjunto de fatos, processos, situações e práticas sociais tecidas e em construção, que precisa ser socializado ou trazido à tona, ou seja, precisa ser sempre lembrado e atualizado para a população dessa comunidade, principalmente para os segmentos mais novos, crianças e jovens.

A literatura tem discutido muito sobre o termo *comunidade* e seus usos na contemporaneidade, havendo uma reapropriação do conceito de comunidade enquanto categoria social, como destaca Giralda Seyferth (2000). A referida autora informa que o conceito de comunidade caminhou entre várias ciências, sendo muito utilizado pelas entidades governamentais e não governamentais, por agentes sociais e público-estatais, perdendo seu caráter de unidade em si, de uma forma de relação social, passando a ser utilizado para designar fenômenos de cultura, reportável a sistemas de representação e marcadores identitários. A compreensão da autora sugere que o termo comunidade teria sofrido mudanças, levando à configuração de uma noção mais complexa de comunidade, não mais focalizada apenas ou unilateralmente em elementos que a associa à coesão social, à unidade e à intimidade de vida e à defesa de interesses sempre comuns.

É nesse contexto que surge uma disputa pela redescoberta do simbolismo da comunidade, segundo Costa e Maciel (2009), disputa essa marcada pela dicotomia entre sociedade e comunidade, esta última defendida por Ferdinand Tönnies (1957), tido como o fundador da teoria da comunidade. Ele apresentou os retratos ideais típicos dessa forma de associação social, oferecendo um estudo de contrastes entre a natureza solidarística de relações sociais na comunidade e as relações em grande escala e impessoais nas sociedades industrializadas. Nesse sentido, Costa e Maciel (2009) afirmam

[...] Tönnies (1957) introduziu o dualismo “sociedade (Gemeinschaft)/comunidade (Gessellschaft)” no discurso científico contemporâneo. Tönnies propõe que o conceito de sociedade corresponda à vontade consciente e nascida do arbítrio dos respectivos membros; enquanto o de comunidade corresponderia a uma vontade essencial ou orgânica.

Fica evidenciada uma dicotomia, contestada por vários autores, como

D'Ávila Neto (2002), que afirma que essa leitura dicotômica é insuficiente, uma vez que tanto na “comunidade” quanto na “sociedade”, há a presença dos movimentos de unificação e de fragmentação, defendidos por Tönnies (1957). Nessa linha, D'Ávila Neto (2002, p. 2) afirma

O conceito de comunidade ganha uma importante dimensão. Sua discussão não se restringe a um universo fechado, a uma unidade que engendra iguais ligados pela solidariedade. Comunidade e Sociedade deixam de ser tipologias antagônicas, do mesmo modo que relações macro e microsociais.

Em outros relatos, os quais não podem ser aqui apresentados em virtude do limite de espaço, constatamos a verdade da afirmação do autor citado, quando presenciemos as dificuldades e os conflitos internos quanto à compreensão dos objetivos e dos impactos dos projetos turísticos e residenciais propostos à comunidade. Claramente, identificamos contradições entre os entendimentos e as atividades das associações existentes na Pedra do Sal, uma parte defendendo o projeto em nome do progresso e do desenvolvimento e outra resistindo e lutando, alegando que se trata de um projeto que vai destruir a cultura e a vida das comunidades locais da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada com o Projeto de Extensão “Rodas de Griô: resgate e atualização da memória e da cultura dos povos do mar e remanescentes de quilombo”, revelou-se extremamente estratégica e rica para seus protagonistas – professores, alunos e comunidades. Além da produção de saberes, sistematizados em duas cartilhas, contribuiu para a atualização, difusão e promoção da cultura das comunidades do Delta do Parnaíba e provocou incidência política, na medida em que fez interface com a discussão sobre o modelo de desenvolvimento em construção na região, pautado na lógica da exploração equivocada dos recursos naturais e marinhos, bem como no desrespeito à história, memória e cultura locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, José Carlos. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COSTA, Samira Lima da; MACIEL, Tania Maria de Freitas Barros. **Os sentidos da comunidade**: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009.
- D'ÁVILA NETO, M. I. **A porta, a ponte e a rede**. Revista Documenta, Rio de Janeiro, n. 8, p. 13-26, 2002. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro _ UNESCO/EICOS/UFRJ. Disponível em: <<https://goo.gl/sc3kLL>>. Acesso: 10/02/2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALENO, Luciano Silva. **Comunidade da Pedra do Sal**: contando histórias, relembrando memórias nas rodas griôs. Comissão Ilha Ativa – CIA. 2014. Disponível em: <http://migre.me/veU6b>. Acesso em: 10/12/2014.
- GUZZI, Anderson. **Biodiversidade do Delta do Parnaíba**: litoral piauiense. / Anderson Guzzi. – org. Parnaíba: EDUFPI, 2012. 466p. il.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva In: VERBO, J-KI: História Geral da África, São Paulo, Editora Ática: 1987.
- ISACC, Bernat. **Encontro com o griot Kouyaté**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- LEFEBVRE, H.. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 1968.
- LOVISOLO, Hugo. **A memória e a formação dos homens**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 16-28.
- PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô**: reinvenção da roda da vida. 2ª. ed., Grãos de Luz e Griô, Leçóis/BA, 2006.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras**: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- ROCHA, Francinalda Maria Rodrigues da; BRAGA, Osmar Rufino; MELO, Samuel Pires. Cassimiro Pedral e a História da Pedra do Sal: recortes de memória.

Parnaíba: SIEART, 2014.

_____.A Sereira Mariá e as Histórias das Comunidades da APA do Delta do Parnaíba. Parnaíba: SIERTA, 2015.

SEYFERTH, G. **Usos e abusos da comunidade**. In: SIMPÓSIO DA REUNIÃO BRASILEIRA DE

ANTROPOLOGIA, 22., 2000, Brasília. Anais... . Brasília, DF, 2000.

TORO, R. **Biodanza** (M. Táioia, trad.). São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

TÖNNIES, F. **Community and society: Gemeinschaft und Gesellschaft**. Michigan: The Michigan State University Press, 1957.



RELAÇÕES DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE: A REALIDADE DE ESTUDANTES DE GRAJAÚ

PATRICIA COSTA ATAIDE

RELAÇÕES DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE: A REALIDADE DE ESTUDANTES DE GRAJAÚ[□]

Patrícia Costa Ataíde

Mestra em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Email: ataidepaty@yahoo.com.br

Ramon Luís de Santana Alcântara

Doutor em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão

Email: ramon.lsa@ufma.br

Resumo

Este artigo versa sobre as Relações de Gênero Universidade, tomando-se por base estudantes de universidade pública na cidade de Grajaú, no Maranhão e está inserido no eixo Diversidade, Gênero e Sexualidade. Tem-se por objetivo analisar as relações de gênero entre os estudantes de uma universidade pública em Grajaú, no Maranhão. Utilizaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a observação direta, a análise do discurso e as entrevistas com estudantes universitários. Buscou-se fundamento em Foucault (2004), Bourdieu (1999), Saffioti (1987), Sohiet (2009), entre outros. Os resultados deste estudo nos levaram a compreender que as relações de gênero na universidade reproduzem as práticas sexistas e tendenciosas à manutenção da hegemonia masculina e, por isso, torna-se necessário investir na formação de professores(as) e alunos(as) como forma de prevenção e enfrentamento de práticas discriminatórias contra mulheres e homens.

Palavras-chaves: Gênero. Universidade. Desigualdade

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de legitimar a dominação dos homens sobre as mulheres que ocorre há cerca de seis milênios e perpassa por múltiplos planos da existência cotidiana (SAFFIOTI, 1987), são utilizados vários mecanismos reforçadores de poder, que vão desde as representações das características e comportamentos a serem esperados por homens e mulheres, até a violência física.

As mulheres, nesse sentido, são tratadas como objetos ou como símbolos cujo sentido lhes está alheio e cuja função é manter o capital simbólico – especialmente a honra – em poder dos homens. (BOURDIEU, 1999)

Nesse contexto da legitimação do poder masculino, os discursos realizam uma importante função. “A respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso”, ou seja, os discursos podem ou

não se tornar verdadeiros dependendo das circunstâncias em que são ditos. Portanto, são legitimadores da dominação dos homens sobre as mulheres, de acordo com o contexto e a forma como são proferidos podem ser muito contundentes, inclusive, serem tidos como uma verdade incontestável. (FOUCAULT, 2004, p. 235)

Assim sendo, dos homens são esperadas atitudes de coragem, força e determinação, ao passo que, das mulheres, espera-se a insegurança, doçura e fragilidade. O interessante é que, nessa ótica, os homens são representados pelas características de prestígio social, inerentes àqueles que devem ocupar as funções de comando na sociedade, enquanto que, às mulheres, cabem as características reveladoras da incapacidade e dependência dos homens.

Com base nesse contexto, este artigo visa analisar as relações de gênero entre os estudantes de uma universidade pública em Grajaú, no Maranhão. Daí questiona-se: Como se dão as relações de gênero entre os/as estudantes/as universitários? A delimitação dos papéis sociais a serem desempenhados por homens e por mulheres são percebidos de que forma?

2 FEMINISMO, GÊNERO E SEXO

O Feminismo começou a ganhar notoriedade no final do século XIX com a reivindicação do direito ao voto pelas mulheres e, posteriormente, expandindo o seu caráter revolucionário para a crítica teórica.

O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. (SILVA, 1999, p. 91).

O seu fortalecimento em termos de teorização e movimento, contribuiu para que o papel do gênero na produção da desigualdade entre homens e mulheres começasse a ter visibilidade. Nesse sentido, as justificativas biológicas para a demarcação dos papéis sociais de mulheres e homens foram substituídas pela perspectiva de gênero, que considera os históricos, culturais e sociais, dentre outros, nesse processo.

Assim sendo, considera-se importante distinguir gênero de sexo. Soihet (2009) define o gênero como uma categoria analítica que teoriza a diferença sexual ressaltando os aspectos sociais das distinções baseadas no sexo, desprezando a naturalização e enfatizando as relações entre mulheres e homens, o que é imprescindível para a descoberta da dimensão dos papéis sexuais e do simbolismo sexual das várias sociedades e épocas.

Portanto, ao empregar o conceito de gênero consideram-se os fatores sociais, históricos e culturais como forma de superação das explicações biologizantes sobre as relações sociais em que estão presentes as diferenças entre os sexos e são enfatizadas as relações de poder.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando-se o quantitativo de alunos/as da instituição e o tempo disponível para a realização da pesquisa, optou-se por definir uma amostragem que representasse os sujeitos da pesquisa aproximando-se o máximo possível do alcance seu objeto de estudo.

Assim senso, a amostra foi constituída por 25% do total de acadêmicos/as de um curso de uma universidade pública da cidade de Grajaú, no Maranhão. Dentre os/as acadêmicos/as, 67% eram mulheres e 33% eram homens. A idade média dos homens foi de 25 anos e das mulheres, de 32 anos.

Os/as participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos da mesma, bem como, a garantia do seu anonimato. Portanto, foram realizadas as entrevistas com perguntas abertas e fechadas no intuito de obter os dados concernentes ao objeto de estudo. Também buscou-se sustentação teórica a partir da pesquisa bibliográfica de obras referentes à temática estudada.

Partindo-se da premissa de que este artigo visa analisar as relações de gênero entre os estudantes de uma universidade pública em Grajaú, no Maranhão, privilegiou-se nesta investigação, fazer uma comparação entre as respostas dos homens e das mulheres com base em como caracterizam homens e mulheres, relação entre curso e gênero, aprendizagem e como vêem a presença de homossexuais na universidade.

No tocante às características pertencentes aos homens e às mulheres, 100% dos homens e das mulheres investigadas utilizaram características relacio-

nadas a atitudes e comportamentos. É importante registrar que tais características foram empregadas de forma equilibrada para homens e mulheres, além disso, os aspectos físicos não foram citados.

Quando perguntados se deve haver cursos específicos para homens e mulheres, 10% dos homens e 3% das mulheres responderam afirmativamente, inclusive, citando que o curso de Geografia seria mais apropriado para as mulheres e o curso de Química, para os homens. Percebe-se que a maioria dos homens (90%) e das mulheres (97%) considera que não existem cursos determinados pelo gênero.

No que diz respeito à aprendizagem, 90% afirmaram que homens e mulheres têm a mesma facilidade para aprender e 10% disseram que os homens têm mais facilidade. Já 83,4% das mulheres responderam que homens e mulheres aprendem com a mesma facilidade e 16,6% afirmaram que as mulheres têm mais facilidade para aprender. Portanto, a maioria dos/as entrevistados/as acredita que os aspectos cognitivos não têm relação com o gênero.

Ao serem perguntados/as se há homossexuais na universidade onde estudam, 100% dos homens e também das mulheres responderam afirmativamente. Além disso, também vêem de forma positiva a presença de homossexuais no ensino superior e relatam que não são preconceituosos/as.

A partir dos dados coletados, percebe-se que há avanços em termos da compreensão dos/as estudantes universitários acerca das relações de gênero, devido, dentre outros fatores, ao investimento, nesse campus, no tocante à ampliação de conhecimentos acerca da temática.

4 CONCLUSÃO

Os resultados que emergem deste estudo revelam que a maioria dos entrevistados, tanto os homens quanto as mulheres, são cristãos, na sua maioria, católicos. No tocante à orientação sexual, todos os homens afirmaram serem heterossexuais e a maioria das mulheres também.

Os dados apontados demonstram avanços significativos em termos da compreensão sobre as relações de gênero no ensino superior, o que nos leva a perceber a importância da educação para desmistificação de conceitos intencionalmente preestabelecidos, tendentes a atitudes sexistas.

Apesar de ser baixo o percentual de estudantes que consideram a es-

pecificidade de cursos para homens e mulheres, bem como, a maior facilidade de aprender maior nos homens ou nas mulheres, é importante refletir sobre essas respostas. Afinal, essas respostas reproduzem o discurso imperativo patriarcal.

Nota-se, portanto, a necessidade de continuar investindo em práticas educativas voltadas para o esclarecimento no tocante a importância de se pensar em espaços de participação democrática para homens e mulheres na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de gênero: algumas reflexões**. Niterói: Núcleo de Estudos Contemporâneos da UFF, 2009.



SABERES DO CANTAR TENTEHAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA

MARIA JOSE RIBEIRO DE SÁ

SABERES DO CANTAR TENTEHAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Maria José Ribeiro de Sá¹

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. maria.sa@ifma.edu.br

RESUMO

O objetivo desse artigo é abordar os saberes do cantar Tentehar discutindo a sua relação com os processos educacionais próprios desse povo. O estudo foi desenvolvido metodologicamente a partir de uma pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico, sustentado por procedimentos da etnografia, caracterizado ainda, como um estudo de caso do tipo etnográfico. O local da pesquisa foi a aldeia Juçaral, uma das aldeias situadas na terra indígena Arariboia, zona rural do município de Amarante do Maranhão. Como recursos metodológicos utilizei a observação participante, entrevista semiestruturada, e a fotoetnografia. Os sujeitos da pesquisa foram cantores tradicionais Tentehar, pois possuem uma vivência concreta no saber cantar Tentehar. Concluo afirmando que os saberes do cantar promovem o enraizamento cultural reatualizando eventos do cotidiano e regras culturais Tentehar. Dessa forma, evocam a identidade cultural e o ethos dos Tentehar, que em essência busca a relação harmoniosa entre natureza e a sobrenatureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Saberes culturais. Saberes do Cantar Tentehar.

INTRODUÇÃO

Objetivo do artigo é abordar os saberes do cantar Tentehar discutindo a sua relação com os processos educacionais específicos desse povo. Os resultados foram obtidos por meio de um mapeamento de saberes e práticas da cultura Tentehar. Na qual um dos saberes mapeados foi o saber cantar Tentehar. A pesquisa aconteceu na aldeia Juçaral, uma comunidade do povo Tentehar, localizada na porção sudoeste

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – Linha de Pesquisa: Saberes culturais e educação da Amazônia. Pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz. Email: maria.sa@ifma.edu.br/mariasa31@hotmail.com.

da terra indígena Araribóia, situada na zona rural do município de Amarante do Maranhão.

O estudo foi desenvolvido metodologicamente a partir de uma pesquisa qualitativa (GHENDIN; FRANCO, 2011), com enfoque fenomenológico, sustentado por procedimentos da etnografia (GEERTZ, 2012) e da cartografia de saberes, (BARROS; KASTRUP, 2011), (SILVA, 2011), (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2011), caracterizado ainda, como um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2007).

Ao adentrar no universo simbólico dos Tentehar utilizei como técnicas de produção de dados a observação participante (ANGROSINO, 2009), entrevistas semiestruturadas (SZYMANSKI, 2011). Assim, observei alguns rituais Tentehar, como a festa de iniciação feminina, do moqueado e dos rapazes. Um dos saberes indispensáveis para o acontecimento dos rituais acima mencionados é o saber cantar, e dos seus portadores, o cantor Tentehar.

Dessa forma, foi possível mapear os saberes do cantar com a entrevista de cantores tradicionais que tem a vivência concreta desse saber. Ainda de forma complementar, porém não menos importante, os registros visuais por meio de fotografias foram feitos durante todo o trabalho de campo, como técnica que pode ampliar os contornos das formas iconizadas da cartografia (MARTINS, 2008), (ACHUTTI, 2004).

Inicialmente apresento a concepção de saberes culturais defendida por Brandão (2006), Charlot (2000) e Albuquerque (2012). Identifico que os saberes culturais Tentehar são de base oral e tem nos velhos seus principais educadores. Na sequência apresento os saberes do cantar Tentehar mostrando os ensinamentos e processos educativos inerentes a esse saber.

Nas considerações finais mostro que os saberes do cantar são fundamentais ao fortalecimento do universo cultural dos Tentehar, já que promovem o enraizamento cultural reatualizando eventos do cotidiano e regras culturais. Dessa forma, evocam a identidade cultural e o ethos dos Tentehar, que é a relação harmoniosa entre natureza e a sobrenatureza.

2 EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS

De acordo com Brandão (2006), é das práticas sócio-pedagógicas do dia a dia, de quem sabe faz e ensina e quem não sabe e aprende, que emergem os saberes, os valores, os imaginários, as crenças. Existe, portanto, uma intrínseca relação entre cultura e educação. Educar e aprender faz parte da dinâmica da vida. A esse respeito fala o mesmo autor que a educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos” (BRANDÃO, 2002, p. 26).

Os saberes decorrem de construções coletivas experienciais. Nessa direção reconhece Charlot (2000, p. 63) que o saber é uma relação, ou seja, “o saber é construído em uma história coletiva”. Os saberes são, portanto, formas de entender, descrever e explicar a realidade coletivamente.

Neste estudo trabalho com a ideia de saberes culturais como:

Uma forma singular de inteligibilidade do real fincada na cultura, com a qual determinados grupos inventam e reinventam o cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24, grifo meu).

Como povo originário das florestas, a base da vida material e religiosa dos Tentehar está nas matas, na natureza. É na floresta, por meio de práticas cotidianas, que tradicionalmente aprenderam a dar sentido aos seus modos de viver e praticar suas diferentes formas culturais. Nessa perspectiva, a mata assume diferentes funções nesse processo de reprodução: pode ser um lugar para a prática da caça, da coleta de plantas curativas, e também como espaço de proteção dos infortúnios; é ainda o lugar de onde retiram os enfeites e as tinturas para celebrar suas festas, que na sua essência configura-se como uma celebração da vida. Na poesia de Loureiro (2008, p. 359): “a floresta nasce de uma semente que brota no útero da terra. Uma floresta é também uma plantação de símbolos”. Foi e é, portanto na floresta, por meio de práticas cotidianas, que tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais. Portanto, a floresta conforma-se como um espaço que abriga múltiplos saberes, imaginários, representações e práticas.

2.1 O saber cantar: homenagem aos pássaros e animais da floresta

No imaginário Tentehar, seus cantos e danças, seus ritos e suas crenças, configuram diferentes códigos e gramáticas, que ordenam a própria vida social. Como nos diz Brandão (2002), funcionam como ‘mapas simbólicos’ de roteiros de preceitos e princípios, a qual constitui a sua cultura.

O saber cantar faz parte de todas as celebrações ou rituais tradicionais Tentehar, pois como dito anteriormente ao realizar diferentes rituais esse povo pode expressar a sua alegria por toda fartura que a natureza pode-lhes proporcionar. Para reverenciar a natureza os Tentehar celebram os seguintes rituais: *festa do mel*, *festa iniciação da menina moça*, *festa de apresentação da menina moça ou do moqueado*, *festa dos rapazes*, *festa do milho e da mandiocaba*¹.

Imagem 1 – Os saberes do cantar na festa dos rapazes Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Desde tempos imemoriais quando os Tentehar passaram a celebrar a festa da mel, que o saber cantar passou a ter um papel significativo nesses rituais celebrados pelos Tentehar. Sem cantor, não há ritual. É por isso, como me explicou Toinho Guajajara, os Tentehar não mais celebram as festas do milho e da mandiocaba, pois os cantores mais velhos ainda vivos, não conhecem os cânticos que envolvem a execução dessas duas festas. Dessa forma o saber cantar é fundamental para o fortalecimento da cultura Tentehar, considerando que para Vainfas (1995, p. 35),

em Mircea Eliade “ritualizar o mito é, portanto (re) vivê-lo, ‘no sentido em que se fica imbuído da força sagrada e exaltante dos acontecimentos evocados e reatualizados’”.

São, portanto, os cantores que detêm boa parte do patrimônio cultural imaterial desse povo, visto que carregam consigo na memória várias narrativas mítico-lendárias do imaginário Tentehar que explicam a origem de cada ritual, nos muitos cânticos que compõem o repertório de cada festa. Os cantos são entoados ao som do único instrumento que utilizam em suas festas, os maracás.

Utilizado para acompanhar os cânticos, o maracá simboliza “a voz dos espíritos” (ZANNONI, 1999, p. 30). Por isso, é considerado um instrumento sagrado, e tradicionalmente só os cantores podem fazer uso destes nos rituais. Usar o maracá exige preparação prévia por meio dos cantos, pois reza a tradição, que “a primeira vez que uma pessoa o pega, sente um choque” (ZANNONI, 1999, p. 30). Os rapazes são iniciados oficialmente nas atividades de cantoria, caça/guerra e pajelança no ritual de iniciação masculina, visto que as práticas que exigem conexão com o sobrenatural estão restritas aos homens.

De acordo com a fala de Toinho Guajajara é possível perceber a presença de três níveis hierárquicos na carreira de um cantor Tentehar, que são: aspirante a cantor, o cantor profissional e o mestre das cantorias. Assim, quando ele começou a cantar nas festas tradicionais, quando os mestres entregavam o maracá para ele cantar, era apenas um **aspirante** a cantor profissional. Hoje, já é um **cantor profissional**, pois sabe cantar a festa da menina moça, sem a presença dos mestres. Num futuro breve, provavelmente se tornará um **mestre de cantorias**, como foi seu falecido avô, mestre Chicão. Os mestres de cantoria são aqueles cantores que já têm gravados na memória o vasto repertório musical que integram as festas Tentehar, conduzem o cerimonial de cada ritual e, assim, portam um acervo histórico dos cantos e das narrativas míticas que explicam o sentido de cada celebração, são verdadeiros “homens-memória” (LE GOFF, 1990, p. 371). Assim, os mestres de cantorias Tentehar são ao mesmo tempo cantores e educadores, sábios que ensinam aos mais jovens os saberes do cantar.

O mestre ensina durante os rituais, dá a oportunidade para o jovem aprendiz ter a vivência cultural de entoar um canto e balançar o maracá, ou de poder observar, sentado atrás dos cantores, como cantam e dançam. Nessa direção, os ritos “são

aulas de codificação da vida social e da recriação, através de símbolos que se dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos” (BRANDÃO, 2006, p. 23).

É na vivência cultural da festa do mel, de iniciação da menina moça, do moqueado e dos rapazes, que os Tentehar têm a oportunidade de participar dos mesmos rituais fundadores de seus antepassados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim é possível inferir que os saberes do cantar são fundamentais o fortalecimento do universo cultural dos Tentehar, já que por meio desses saberes esse povo é ensinado geração pós geração, os seus valores, crenças, isto é, são educados para viver a sua cultura segundo seus ancestrais.

Ao ensinar os acervos das suas histórias culturais presentes nesses cantos durante os seus rituais os mestres de cantorias não só transmitem aos Tentehar um vasto patrimônio cultural imaterial, mas promovem o enraizamento cultural reatualizando eventos do cotidiano e regras culturais. Dessa forma, evocam a identidade cultural e o ethos dos Tentehar, que é a relação harmoniosa entre natureza e a sobrenatureza. Assim, conseqüentemente educam para convivência harmoniosa entre natureza e sobrenatureza.

(Endnotes)

1 Quanto às festas do milho e da mandiocaba estas já não são mais realizadas pelo Tentehar do Maranhão, conforme identificado durante a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L. E. R. **Fotos e palavras, do campo aos livros**. Disponível em: <<http://www.fotoetnografia.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2007.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PAS-SOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da carto-grafia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Ale-gre: Artes Médicas Sul, 2000.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pes-quisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

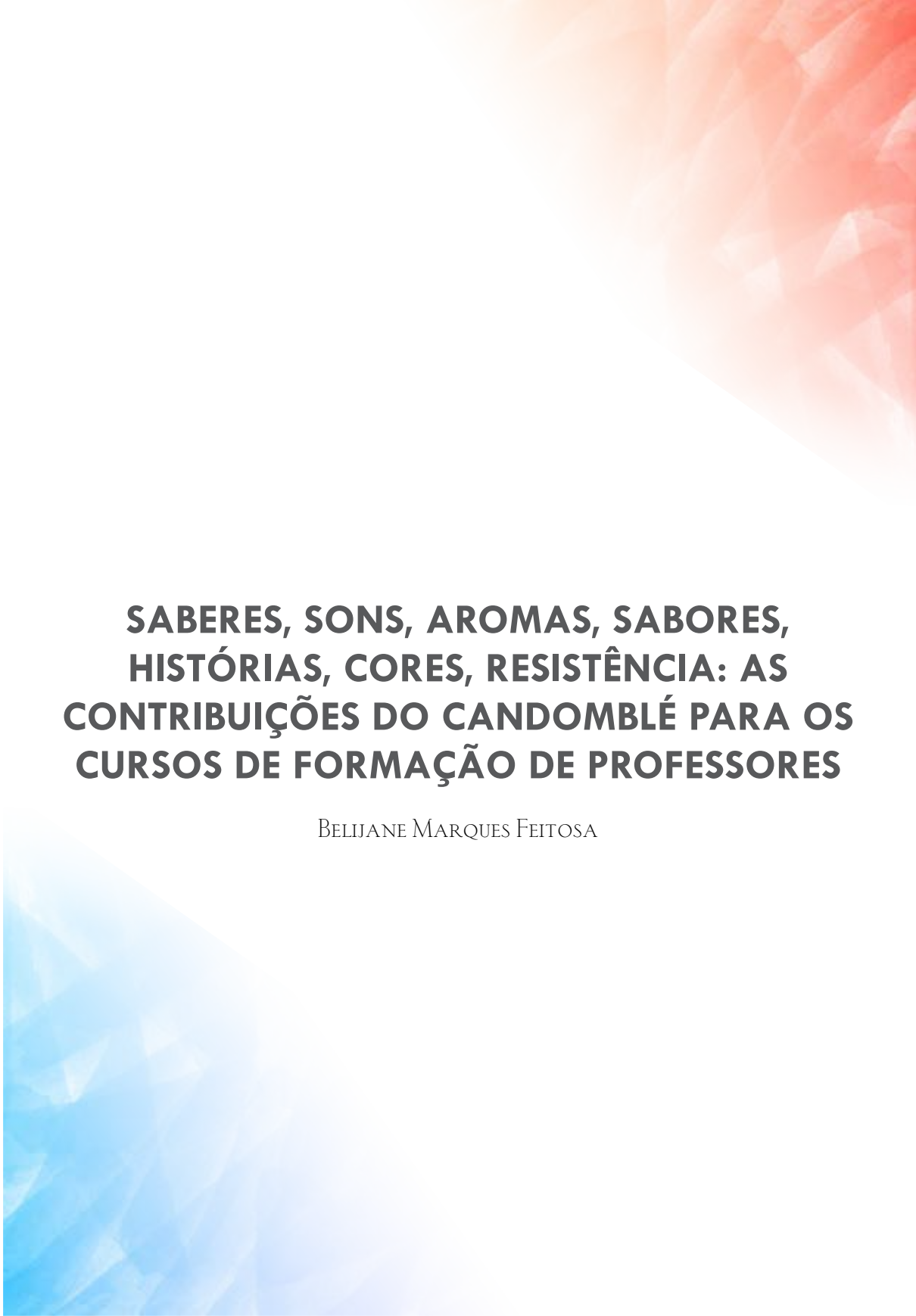
LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOUREIRO, J. de J. P. Olhar ontológico. In: MAUÉS, R. H.; VILLACORTA, G. M. (Org.). **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 357-360.

SZYMANSKI (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

ZANNONI, C. **Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.



**SABERES, SONS, AROMAS, SABORES,
HISTÓRIAS, CORES, RESISTÊNCIA: AS
CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ PARA OS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BELIJANE MARQUES FEITOSA

SABERES, SONS, AROMAS, SABORES, HISTÓRIAS, CORES, RESISTÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.¹

Belijane Marques Feitosa

Graduada em Pedagogia (UFPB), Mestre em Educação (UFPB), professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAE).

Abraão Vitoriano de Sousa

Graduado em Pedagogia (ISEC) e em Letras (UFCG), Mestre em Ciências da Educação (UTIC), professor da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP/ISEC).

Universidade Federal de Campina Grande

belimare.pb@gmail.com

abraaovitoriano@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que possam identificar os terreiros de Candomblé como espaços educativos e de discussão das relações étnico-raciais. O trabalho se desenvolveu com a disciplina “Educação etnicorracial e diversidade” nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas da UFCG/CFP. Foi visitado o Ilê Axé Runtó Rumbôci, terreiro de Candomblé situado em Cajazeiras/PB. Observamos a importância e o significado desta atividade, na perspectiva de construir uma outra representação sobre o Candomblé enquanto religião, o que pode vir a contribuir na construção e formação de identidades e de representações e sentidos que perpassam o comportamento dos indivíduos. Assim, esperamos contribuir para com a construção de respeito à diversidade de crenças, e de convivência com o diferente, preservando a história dos nossos ancestrais, minimizando preconceitos e destacando o modo de ser e fazer no Candomblé através dos seus ritos, cantigas, preceitos, celebrações, dialetos.

Palavras-chave: Candomblé. Relações étnico-raciais. Educação. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Discutir as relações étnico-raciais na escola configura-se um importante caminho para desmitificar concepções, ora preconceituosas, ora reducionistas a respeito das religiões de matriz africana no Brasil.

A escola, neste cenário, ocupa um papel privilegiado na formação dos seus alunos enquanto sujeitos críticos e participativos capazes de conhecer as diferenças culturais e nelas encontrar um espaço fecundo de saberes e diálogos. Libâneo (2015) contextualiza essa escola para novos tempos destacando, entre os objetivos

propostos, a necessidade de desenvolver a formação para valores

¹ Trabalho curricular desenvolvido na disciplina Educação Étnico-racial e Diversidade oferecida nos cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores/UFCG, pela Unidade Acadêmica de Educação.

éticos, defendendo uma educação multicultural, a qual propõe que a escola possa refletir os interesses e necessidades dos mais variados grupos presentes no espaço educacional.

Partindo dessa concepção, consideramos oportuno suscitar essa discussão nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas da UFCG, segundo a disciplina “Educação etnicorracial e diversidade”; uma vez que tratam-se de cursos de formação de professores.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS

A Lei nº 10.639, de Janeiro de 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação autorizou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Dois acontecimentos marcantes, os quais apontam políticas de ações afirmativas de reconhecimento e valorização dos povos de matizes africanas e afro-brasileiras: sua cultura, sua história, sua identidade. Portanto, “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (...) para interagirem na construção de uma nação democrática”.

Tais parâmetros versam de encontro ao trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar, segundo Rocha (2006) e Trindade (2006), o qual deve ancorar: a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; c) Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula; d) Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; e) Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e a cultura do povo negro; f) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens

estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias e g) Construir coletivamente alternativas pedagógicas como suporte de recursos didáticos adequados.

Mediante tais apontamentos, a educação, além de um direito social, apreende um processo de desenvolvimento humano na perspectiva de formação cultural e cidadã. A escola deve promover a construção de uma consciência crítica entre seus sujeitos, os quais precisam aprender a importância do respeito às diferenças étnico-raciais e, alicerçados nesta dimensão, contribuir para uma sociedade mais justa, contra o racismo e em favor da diversidade cultural e religiosa.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIA: O TERREIRO DE CANDOMBLÉ

Para a realização da visita dos graduandos de Pedagogia e Ciências Biológicas da UFCG ao Terreiro de Candomblé Ilê Axé Runtó Rumboci, contextualizamos, a priori, a sugestão de atividade como parte integrante da disciplina “Educação etnicorracial e diversidade”.

Torna-se oportuno sublinhar as considerações das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) no que concerne às licenciaturas. No campo das IES (Instituições de Educação Superior), orienta-se para todos os envolvidos diretamente no processo educativo: elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória; responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece articulados à temática; capacitar os profissionais da educação para construir novas relações étnico-raciais; capacitar profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares; construir, identificar e publicar material didático e biográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores e incluir competências apontadas nos instrumentos de avaliação institucional (docente e discente) e articulá-las à pesquisa e extensão das IES.

Alicerçando-se nesta linha de pensamento, nosso trabalho parte de uma pesquisa qualitativa, a qual utilizou-se da observação e elaboração de um relatório pelos estudantes e, posteriormente, a apresentação e discussão desses resultados. Por questões estruturais, a fim de declarar os relatos dos estudantes, os consideraremos

de acordo com numerações: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e Aluno 4.

O Aluno 1 sublinha sua primeira experiência ao adentrar o terreiro:

Ao chegar no lugar, fomos recepcionados por uma pessoa que faz parte da citada religião há 5 anos. Inicialmente, deram-nos as boas vindas, com muita cordialidade, muita educação, coisas imprescindíveis ao ser humano independentemente de qual for a religião. Em seguida fomos apresentados ao ambiente: a casa se chama *Ilê Axé Runtó Rumboci* que significa respectivamente “casa de força do poço que nunca seca”. Ao adentrarmos o portão são perceptíveis muitas plantas; cada uma com seu significado de acordo com o candomblé.

O Aluno 3, por sua vez, relata que passou maior parte do tempo no salão e caracteriza detalhes deste instante:

O salão é caracterizado principalmente pelos objetos e adereços que está intimamente fazendo parte da vida de cada um dos membros da casa: no centro contêm um pilão com algumas oferendas destinado ao culto dos orixás; de um lado um conjunto de atabaques; também bastante significativo na religião que marca o ritmo da dança durante os ritos e animam as festas.

O Aluno 2 relewa que foi recebido e tratado de modo respeitoso, bem como reproduz os espaços os quais chegou a conhecer:

Nos sentimos muito a vontade para fazemos perguntas e todas foram respondidas como, por exemplo, a diferença entre candomblé e umbanda, conceitos de divindade e entidade, atividades sem fins lucrativos como o ensino do idioma, da cultura e da dança. Este último aberto ao público.

O Aluno 4 desconstrói algumas visões equivocadamente difundidas sobre as religiões de matizes africanas:

A visita ao terreiro de candomblé possibilitou-me conhecer para crer. Em nenhum momento vi ou senti “forças sobrenaturais” (como algumas pessoas dizem) tomando conta de meu corpo. Em nenhum momento vi “imagens demoníacas”. Em nenhum momento vi sangue derramado, cabeças de bode, galinhas pretas ou qualquer tipo de animal depositadas no “altar”. Em nenhum momento fui obrigada a beber qualquer bebida.

De maneira similar, o Aluno 2 também corrobora:

[...] vi pessoas como quaisquer outras, que fazem uma opção na vida e que vivem a religião do candomblé em toda a sua plenitude, principalmente no modo de se vestir; as mulheres com saias rodadas; no pescoço com suas guias e que sente muito orgulho de serem “filhos da casa”. Da mesma forma que qualquer católico (a) com o escapulário pendurado no pescoço, que sente orgulho de participar todos os domingos da missa ou um protestante que profere a palavra do senhor.

A leitura deturpada dos rituais do candomblé repercute em muitas injustiças. Entender que o terreiro corresponde a um espaço de celebração espiritual como qualquer outro, ou melhor: com suas peculiaridades que não o anulam como um espaço de representação cultural de um povo, com suas crenças, costumes e cultos.

O Aluno 3, no tocante ao tema supracitado, tece suas considerações:

Tal experiência foi muito significativa para mim. A disciplina em si, aliada a visita ao terreiro, me ajudou profundamente a desmistificar concepções que tinha sobre a cultura/religiosidade africana. Contribuindo substancialmente ao enaltecimento do respeito pela religião do candomblé e como qualquer outra.

Na compreensão de valorizar as religiões africanas e afro-brasileiras, Eliane Cavalleiro (2006) enuncia:

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade africana e com os valores nela representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

De fato, os terreiros de candomblé persistem como locais de consolidação da memória. Mostrar aos alunos, futuros professores, a importância do candomblé como tempo e espaço de ensinar e aprender a diversidade cultural - seja através de uma visita a um lugar de cerimônias, seja através da arte, seja através da literatura, seja através das histórias dos Orixás, das comidas que são oferecidas aos Orixás, das cantigas que reverenciam os Orixás, configura uma forma de enfrentamento a

uma sociedade dominada implícita e explicitamente pelo racismo e fobia às minorias e diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos apenas engatinhando no que diz respeito a uma formação docente que caminhe no sentido de levar os futuros (as) professores (as) a compreender a importância do respeito às diferenças, sejam elas quais forem.

O candomblé com seus rituais, seus mitos, comidas, símbolos e linguagem sagrada tem sua tradição mantida no cotidiano dos terreiros. Que as religiões afro-brasileiras de matrizes africanas possam vir a se tornar um ambiente onde através de sua tradição possam contribuir para com, dentre outras coisas, a implementação da Lei 10.639/2003, mostrando que os Terreiros são espaços educativos sim, que em muito podem contribuir para a construção de uma representação em nossos (as) alunos (as), futuros (as) docentes da valorização das mais variadas maneiras de se mediar a construção do conhecimento.

No momento atual em que vivemos tantos casos de intolerância religiosa, esperamos que esse estudo possa começar a provocar reflexões na perspectiva de construção de espaços dentro dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas que dêem destaque à diversidade da cultura afro-brasileira existente em nosso País, no sentido de traçar caminhos na formação docente que oportunizem a constituição e o respeito a identidades e crenças diferenciadas, propondo outros olhares acerca das tradições, histórias e tudo o mais que estiver relacionado à nossa ancestralidade, à nossa herança de África.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. - Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 de Abril de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. - Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 de Abril de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. - Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 15 de Abril de 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 13 – 26.

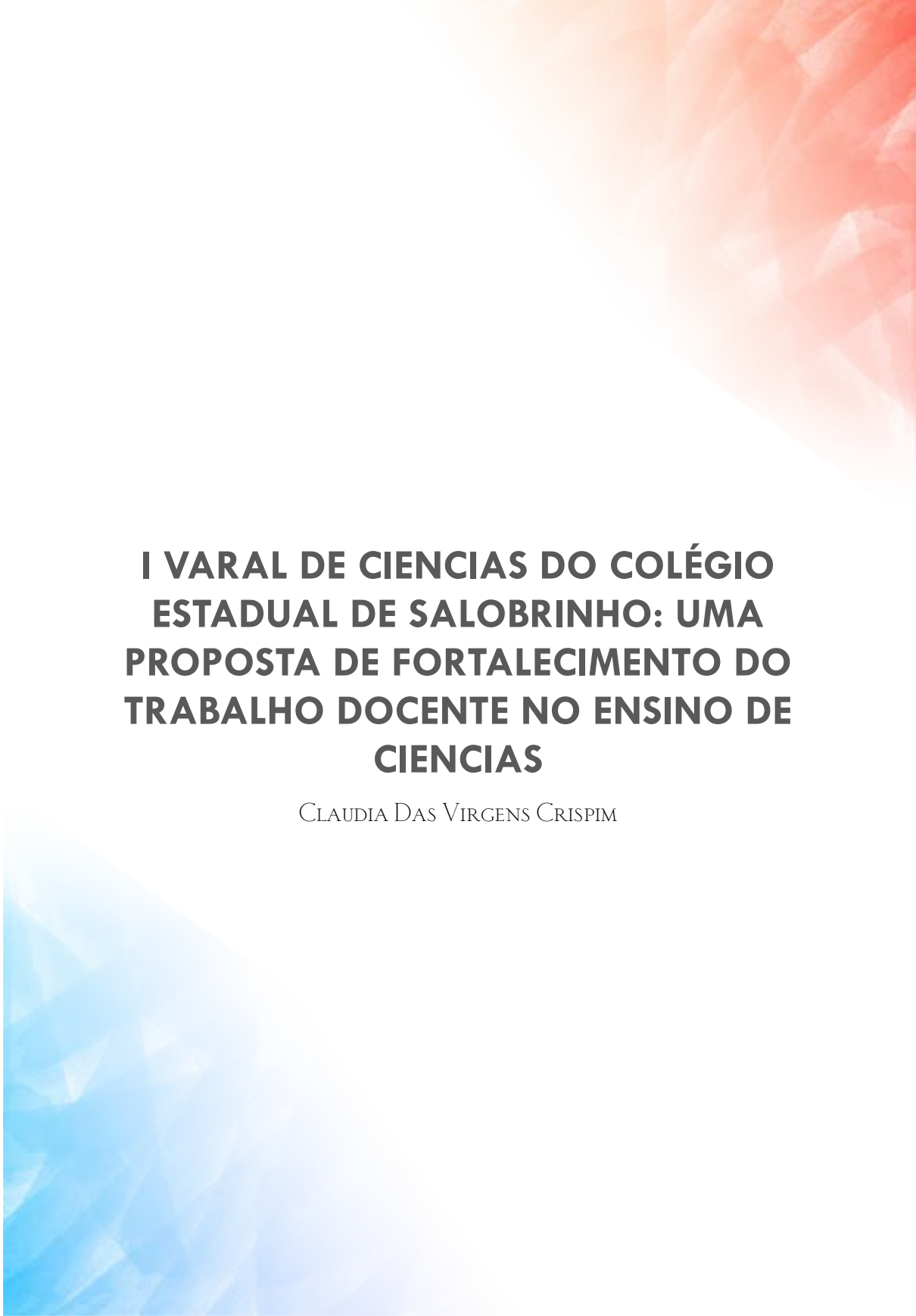
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Ensino Fundamental**. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 69 – 75.

SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 11 – 21.



QUINTA PARTE
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SAÚDE



**I VARAL DE CIENCIAS DO COLÉGIO
ESTADUAL DE SALOBRINHO: UMA
PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE
CIENCIAS**

CLAUDIA DAS VIRGENS CRISPIM

I VARAL DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DE SALOBRINHO: UMA PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS¹

Claudia das Virgens Crispim

Licenciada em Química; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino; Mestre em Educação em Ciências.

(Colégio Estadual de Salobrinho. ces.salobrinho@gmail.com.br)

RESUMO

Documentos normativos da educação vislumbram o trabalho docente numa perspectiva articulada e coletiva com outras áreas. No entanto, estudos revelam que o professor ainda trabalha isolado e solitário, sem perspectiva interdisciplinar. A proposta do Varal de Ciências surge com o objetivo de socialização da prática docente, da exposição de experiências trabalhadas pelos professores da área de ciências no âmbito da sala de aula, apresentadas e explicadas pelos próprios alunos a toda a comunidade escolar, tendo uma configuração diferenciada de Mostra ou Feira de Ciências, com temas e assuntos variados e pertinentes às disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. O Varal de Ciências é um trabalho pioneiro no Colégio Estadual de Salobrinho (Ilhéus-BA), com repercussão positiva na comunidade escolar, sendo posteriormente introduzido em seu Projeto Político Pedagógico (PPP-2016). Acreditamos que propostas desta natureza podem contribuir para o fortalecimento do trabalho coletivo docente, e para a promoção da educação científica.

Palavras Chave: **Varal de Ciências. Prática docente. Educação em Ciências**

1. INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais organizam as disciplinas por áreas, sendo que as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática constituem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (PCNEM, 2008). Professores destas disciplinas se reúnem semanalmente, nos chamados AC's (Atividades Complementares), que se configuram como reuniões semanais de área, sendo espaços garantidos em carga horária semanal de no mínimo quatro horas, para assuntos e atividades inerentes a tarefa do professor, tais como planejamentos, construção de propostas pedagógicas, avaliação dos alunos, entre outros, constituindo-se momentos pedagógicos valiosos.

A ideia inicial de se realizar um Varal de Ciências surge nesses momentos de coletividade, na troca de experiências entre os professores da área de ciências, no reconhecimento de se trabalhar de maneira mais integrada e menos isolada, com-

1 PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

partilhando saberes e estimulando a socialização de práticas didáticas consideradas exitosas.

O trabalho com o Varal foi pensado de modo próximo a trabalhos de natureza linguística, como por exemplo “Varal de Poesias” onde essas poesias são escritas e recitadas pelos alunos. A proposta contempla também aspectos concernentes ao estímulo a atividades diferenciadas e significativas na aprendizagem em ciências e ao diálogo interdisciplinar. Tem como objetivo maior fortalecer a socialização entre os professores na área de ciências.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Estudos na área da profissionalização docente apontam o trabalho do professor como algo complexo, pela multiplicidade de funções a ele atribuído (CARVALHO; PEREZ, 2009). No bojo dessa complexidade, as pesquisas revelam que os professores por muitas vezes trabalham de forma isolada, por muitas vezes, fechado em sua disciplina. Daí a necessidade de possibilitar a esse profissional espaço de interlocução e troca de experiências. Nesse sentido, concordamos com Freitas e Villani (2006) quando afirmam ser necessário, no decorrer da profissão, dentre outras coisas, desenvolver a interação dialógica e a pluralidade de caminhos no processo de ensinar e aprender.

Com relação aos projetos coletivos, eles são entendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não só como objeto de apropriação e difusão do conhecimento, mas como um elemento de efetiva participação dos alunos e de integração disciplinar (PCNEM, 2008). Assim, entendemos que o trabalho coletivo entre professores de uma área de conhecimento deve ser estimulado através de ações integradas por meio do diálogo e da proposição de ações, o que pode romper de maneira significativa com o isolamento crônico do professor, dando-lhes condições de realizar trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares. Segundo Fourez (2003), os professores de ciências sentem-se desprovidos quanto aos problemas com a disciplina que ensina, e muitos deles fazem dessa disciplina o seu refúgio.

No que diz respeito a aprendizagem, um projeto dessa natureza aponta possibilidades para o protagonismo do aluno, aspecto inerente a uma perspectiva construtivista, segundo Kindel (2012), *“A aprendizagem acontece na interação com o outro e*

em vivências significativas com o conhecimento”. Ao socializar com a comunidade escolar aquilo que o aluno vivenciou e aprendeu em sala de aula, estes podem perceber a importância de se aprender ciências. Ademais, projetos dessa natureza popularizam o ensino de ciências. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) um dos grandes desafios dos segmentos sociais, e aí incluímos a escola, é “(...) *por o saber científico ao alcance do público escolar, tornar a ciência, tantas vezes elitista, uma ciência para todos*”. O Varal de Ciências portanto, pode ser um veículo motivador de ações docentes que transitam nessa perspectiva.

3.CAMINHO METODOLÓGICO

- **O Planejamento**

O Varal de Ciências foi planejado e executado no Colégio Estadual de Salobrinho. O Colégio é de porte pequeno, com cerca de 510 alunos, funcionando turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tendo 23 professores, seis deles pertencentes a área de Ciências da Natureza e Matemática, atuando nos dois níveis de ensino. Ressalta-se que a escola não tem em sua composição a atuação de Coordenador Pedagógico, apenas de Articulador de Área, que um próprio professor. Toda a organização do Varal de Ciências foram trabalhadas e pensadas no Ac's (Aulas complementares), em quatro reuniões de área, que aconteceram às quinta-feira pela manhã, com a participação também de estagiários do curso de licenciatura em Química.

- **As reuniões**

Na primeira reunião foi socializado a ideia, partindo das observações de que os professores do Ensino Médio, relatavam atividades diferenciadas realizadas com os alunos nas I e II unidade escolar, levantando a discussão de que essas atividades poderiam ser expostas, como uma forma de integrar a área e fortalecer o protagonismo do aluno nas disciplinas concernente a área de ciências. A proposta foi abraçada pelos professores presentes, cabendo a organização do projeto a professora de Química, auxiliada de três estagiários. Para o próximo Ac foi solicitado que os professores trouxessem as atividades que seriam apresentadas por seus alunos.

Em reunião seguinte foi discutido e definido como seria a logística do evento, a participação dos alunos e turmas, e os trabalhos que seriam expostos, conforme mostra o quadro I abaixo. Em cada turma do Ensino Médio seriam escolhidos pelo menos

duas equipes de alunos para apresentar os trabalhos selecionados pelos professores, sendo elencados doze trabalhos considerados significativos e diferenciados, que posteriormente seriam expostos e explicados pelos alunos a comunidade escolar.

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos apresentados no Varal de Ciências

Atividade	Descrição geral da atividade
A química na agricultura: Adubos orgânicos e inorgânicos	Trabalho feito na disciplina de Química a partir dos estudos acerca da Classificação Periódica dos Elementos Químicos, com o primeiro ano matutino, estudando acerca dos adubos e dos agrotóxicos, os alunos trabalharam a diferença entre um e outro, na constituição química e na aplicação.
A química do amor	Trabalho desenvolvido com a participação de uma estagiária de Química, com alunos do terceiro ano matutino, em contextualização dos estudos acerca das funções orgânicas, falando sobre os hormônios liberados no processo.
A química do perfume	Os alunos do terceiro ano matutino trabalharam o conteúdo de reconhecimento e identificação de funções oxigenadas em moléculas presentes em diferentes aromas de perfumes, utilizado como texto base um periódico da revista Química Nova na escola, indo desde a abordagem histórica até a prática de se fazer o perfume.
O que conhecemos do alface hidropônico?	O alface hidropônico é muito cultivado em nossa região, assim, com alunos do segundo ano vespertino, na disciplina de Química, foi investigada características desse alface, a diferença de cultivo entre um alface convencional, na terra e o hidropônico, vantagens e desvantagens.
Calorimetria	Dois experiências trabalhadas com o segundo ano matutino na disciplina de Física, com o assunto Calorimetria, propagação de calor e pressão. Os experimentos foram demonstrados e explicado pelos alunos. Em Química os alunos exploraram conceitos de Termoquímica.
Sólidos Geométricos	Trabalho com material manipulável na disciplina de Matemática, construção de sólidos geométricos em tamanhos maiores.
Teorema de Pitágoras	Os alunos do segundo ano vespertino se caracterizaram de Pitágoras e fizeram uma demonstração do Teorema de Pitágoras.
As cores dos indicadores	Alunos do segundo ano matutino trabalharam em aulas de química com indicadores de pH, caráter ácido e básico das substâncias, assim trouxeram a escala de pH, o significado desse caráter ácido e básico nas substâncias e relações com produtos que usamos no nosso dia a dia.
Os elementos químicos na agricultura	Os alunos do primeiro ano matutino, em estudo acerca dos elementos químicos, trouxeram a lista de elementos químicos que podemos encontrar em plantas e no solo. A função deles naquele contexto e importância desses esses elementos na composição desses organismos.
Teatro: Escassez de água	Alunos do terceiro ano vespertino encenaram uma peça teatral baseada na carta ao século XXI, como início dos trabalhos em cada turno. A intenção era chamar a atenção para a escassez de água no planeta, atentando para o perigo do desperdício e a responsabilidade de cada um de nós em cuidar desse bem vital para os seres vivos. Química e Biologia trabalharam em conjunto.

Música	Música composta pelos alunos do segundo ano matutino trabalhando assunto de Progressão Aritmética e Geométrica.
Jogos com material reciclável	Foi trabalhado com os alunos do primeiro ano matutino, com o assunto funções, cinco jogos reproduzidos e um adaptado para a disciplina de Matemática.

Na última reunião acordamos a data do varal para o dia 26 de outubro, com o seguinte Tema “*I Varal de Ciências do Colégio Estadual de Salobrinho: aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo*”, a ser realizado nos três turnos. Salientamos o envolvimento dos alunos do terceiro ano na confecção do mural da escola com o referido tema.

- **A Exposição dos trabalhos**

Os trabalhos foram expostos e apresentados em um só dia, em todos os turnos, logo depois do intervalo escolar. Alguns trabalhos foram expostos no pátio escolar, outros em salas de aula. Os alunos da escola foram organizados para visita em dois momentos. As figuras abaixo retratam alguns desses momentos das apresentações:



Figura 01 – Apresentação “Química do perfume”



Figura 02 – Jogos matemáticos com materiais recicláveis



Figura 03- mural com o tema do Varal



Figura 04 – Apresentação de música com P.A. e P.G

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de uma atividade dessa natureza é sempre desafiadora no âmbito da escola, mesmo que seja entre professores de uma mesma área. No entanto, ao se

pensar na logística, no tema do Varal e outros elementos, muitas discussões aconteceram, sendo verificável na fase da preparação do projeto, uma contribuição de todos os professores presentes nos Ac's e a disponibilidade de trazer a atividade que foi produzida em sala de aula, junto aos seus alunos e socializar, quebrando aspectos inerentes ao isolamento profissional. Pontuamos como positivo a participação e engajamento dos estagiários, aspecto que consideramos de grande importância para formação do futuro professor. Em relação ao envolvimento dos alunos no trabalho, percebemos o compromisso e a motivação dos mesmos ao organizarem a apresentação, ao tempo dedicado a essa organização, extrapolando o tempo de sala de aula, mesmo não pressionados por pontos ou notas. Esclarecemos que nas reuniões foi deixado a cargo do professor atribuir nota ou não.

Foram enfrentados algumas dificuldades, como por exemplo, a adesão de mais professores da área. Sabemos que propostas integradoras desafiam os professores nos seus tempos de aula na escola, na orientação as atividades dos seus alunos, na dedicação mais intensa, e que alguns não estão dispostos a essas extrapolações. No entanto, evidenciamos a participação e engajamento de quatro professores, nas disciplinas de Química, Física e Matemática, da área do Ensino Médio, além dos estagiários do Curso de Licenciatura em Química. Verificamos uma presença maior nos trabalhos na disciplina de Química, o que atribuímos ao fato da proposta partir de uma professora dessa área, ficando ao seu cargo a articulação do projeto. Sentimos ainda uma dificuldade quanto ao cronograma, vez que o plano de ação do ano letivo já havia sido programado.

4. CONCLUSÃO

O Varal de Ciências aconteceu na escola no mês de outubro de 2015, como uma experiência pioneira, sendo discutido seus resultados na jornada pedagógica de 2016, onde naquele momento foram pontuados o engajamento dos professores da área, um maior despertar para ações ligadas a educação em ciências, sendo proposto a inserção deste projeto junto ao nosso Projeto Político Pedagógico, como uma ação da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, trazendo à tona as discussões sobre trabalhos interdisciplinares mais consistentes, integrando disciplinas de áreas diferentes, como propõe os documentos normativos da educa-

ção. Acreditamos ter alcançado uma boa interação e socialização dos professores da área, e entendemos que a proposta apresentou-se favorável em garantir espaços para o protagonismo do aluno e para despertar neste aluno maior interesse em estudar ciências. No entanto, por outro lado, a ação revelou que ainda temos dificuldades de desenvolver atividades pedagógicas coletivas, necessitando que a escola busque mais espaço para práticas interdisciplinares.

Acreditamos que os professores, a partir da sua realidade, podem evoluir para ações pedagógicas mais consistentes e menos tradicionais, buscando significados para assuntos referentes a sua disciplina, podendo contribuir com outras disciplinas, interferindo inclusive nas organizações curriculares da escola. Consideramos portanto, que o projeto nasce como uma ação que enriquece o trabalho do professor, no que concerne ao seu desenvolvimento enquanto docente, de maneira coletiva e compartilhada.

5.REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2008.

CARVALHO, A.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KINDEL, A.I. A docência em CIENCIAS NATURAIS: Construindo um currículo para o aluno e para a vida.Erechim:Edelbra,2012.

D.FREITAS; VILLANI.A. Formação de Professores de Ciências: Um desafio sem limites. Disponível em: http://www.ufscar.br/ciecultura/denise/peri%F3dico_4.pdf. Acesso em: 11 set 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.C4 ed. São Paulo: Cortez,2011.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? Investigações em ensino de Ciências, v8(2), pp 109-123,2003.



A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL

MARIA LUDETANA ARAUJO

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL

Maria Ludetana Araújo

Professora da Universidade Federal do Pará; ludetanaaraujo@yahoo.com.br

Amanda Barros dos Santos – Aluna do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental/UFGA

Addson Macedo Silva – Aluna do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental/UFGA

Resumo:

A questão ambiental, nos últimos tempos, tem sido muito valorizada por toda sociedade, infelizmente causados pelas ações antrópicas tem assumido cada vez maior importância, devido a evidente limitação dos recursos aos grandes sinais de problemas gerados pela má gestão dos recursos naturais utilizados pelo homem. Portanto, se tornando um ponto decisivo nas avaliações de projetos e investimentos. A minimização dos impactos ambientais naturais disponíveis, a importância de se preservar o ambiente natural e a necessidade de se ter um desenvolvimento sustentável indica a necessidade de práticas sustentáveis. A Educação Ambiental foi então apresentada como uma estratégia para possibilitar um desenvolvimento não somente econômico, mas também social e ambiental. Que teve como primeiro conceito segundo Höeffel et al (1998) “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas próprias”.

Palavras-Chave: Ensino, Aprendizagem, Práticas Interdisciplinares

1. Introdução:

Um dos temas que tem sido cada vez mais discutido em debates educacionais, empresariais e políticos, é a sustentabilidade, uma vez que implica na conciliação de aspectos diversos – econômicos, sociais e ambientais - exigindo uma nova ética global. Tendo isso em vista, a Educação Ambientais mostra-se como um dos instrumentos importantes para viabilizar a sustentabilidade, por ser um agente de transformação humana social e cultural. O que promove a integração do ser humano com o meio ambiente, a conscientização e a disseminação de conhecimentos, valores e vivências, aspirando a uma melhor qualidade de vida e a uma sociedade sustentável.

A Educação Ambiental consistem em um processo participativo do indivíduo e ao mesmo tempo multidisciplinar, pois a mesma é um processo ininterrupto, através do qual os indivíduos e as comunidades adquirem consciência em sua relação com o meio ambiente.

Aspectos importantes devem ser levados em consideração para que a mesma possa ser aplicada de forma eficaz para todos os indivíduos envolvidos, como por exemplo, buscar interagir o homem ao seu meio ambiente, procurar a melhoria na qualidade de vida e conscientizar a população de sua importância para o bem-

-estar social e ambiental.

Todo indivíduo desempenha um papel de suma importância para a melhoria do planeta. Aos educadores cabe a responsabilidade de despertar no estudante o senso de autoestima e confiança indispensáveis para que possam exercer plenamente práticas de Educação Ambiental para a conservação (preservação) do planeta. Já aos profissionais da área, que envolve a educação ambiental, cabe a responsabilidade de repassar às empresas, aos clientes e a comunidade em geral a importância de se desenvolver na mesma atitudes, em um contexto sustentável.

Desta forma, no âmbito da Engenharia Sanitária e Ambiental a Educação Ambiental contribui de forma significativa para o profissional, visto que o mercado de trabalho desse profissional envolve várias áreas, o que é característico das profissões que tratam de questões ambientais. A formação do engenheiro sanitário e ambiental pode ser entendida como permeada também pela Educação Ambiental, uma vez que a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui sua Política Nacional, considera que a Educação Ambiental, diz respeito aos processos que permitem a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Logo a Engenharia Sanitária e Ambiental também diz respeito a estas questões. Tal consentimento é reforçado pelo fato de que, atualmente, sabe-se que a solução de problemas ambientais, muitos dos quais serão objeto de trabalho de engenheiros sanitários e ambientais, dependem primordialmente de estratégias de Educação Ambiental (ZAMONER, 2007).

Sendo assim, os trabalhos educacionais precisam envolver, de maneira interdisciplinar, a atuação de uma diversidade de profissionais onde é essencial que o engenheiro sanitário e ambiental seja um profissional com conhecimentos teórico e prático da Educação Ambiental, da qual dependerá, em muitas situações, para a qualidade da sua atuação profissional.

2. Fundamentação Teórica

Os conceitos e análises acerca da educação ambiental e sustentabilidade veem sido criados no decorrer de alguns anos. Assim, desde a Revolução Industrial, o crescimento econômico e a ação transformadora do homem sobre a natureza predominaram. A partir da década de 1960, essa relação despertou preocupações com a perda da qualidade do ambiente.

Tendo em vista esse cenário, no ano de 1968, foi fundado o Clube de

Roma. Composto por cientistas, industriais e políticos, tinha como objetivo discutir e analisar os limites do crescimento econômico, levando em conta o uso crescente dos recursos naturais.

Dessa atuação, originou-se o Relatório do Clube de Roma o qual influenciou de maneira decisiva os principais debates da primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente promovida pela ONU em 1972. Nesse evento, a Educação Ambiental foi inserida no plano internacional e apresentada como estratégia para promover a busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente, passando a receber maior atenção dos governos. No entanto, apenas em 1977, na Conferência de Tbilisi, é estabelecida a natureza da Educação Ambiental e definidos seus princípios, objetivos e estratégias de implementação.

Durante a segunda Conferência Mundial do Meio Ambiente, (ECO) Rio 92, foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Tendo por base a mesma, a Educação Ambiental sinalizando para a compreensão das perspectivas socioambientais, não apenas ecológicas, com uma orientação para a sustentabilidade.

Leff (2001) destaca-se por apresentar a educação ambiental como o primeiro passo para a sustentabilidade, com o objetivo de formar valores, habilidades e capacidades, uma vez que a racionalidade ambiental se torna impensável sem a conscientização e a mudança de atitudes, posturas (comportamento) das pessoas.

Os documentos internacionais e os vários eventos que ocorreram no final do século XX provocaram a institucionalização da Educação Ambiental, por meio de leis, diretrizes, programas de governo, e práticas de toda ordem, atingindo diretamente o processo educacional global e local. Em conformidade, no Brasil, a dimensão ambiental no ensino é reconhecida na Lei Federal no. 9.795/99 que dispõem sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e definida no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

3. A Importância da Educação Ambiental na Formação do Engenheiro Sanitarista e Ambiental

A inserção do conhecimento e práticas ambientais nas universidades, implica portanto na transformação das estruturas educacionais mediante a inovação de métodos pedagógicos, a renovação de planos de estudo, a reorganização curricular ou a reorientação das atividades científicas nas universidades. “A formação

ambiental se projeta assim a contracorrente das demandas e interesses da vida acadêmica das universidades e da racionalidade econômica dominante.” (LEFF, 2001, p. 203).

A Resolução CNE/CES 11/2002 (Resolução da Câmara de Educação Superior – CES/Conselho Nacional de Educação – CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Em seu artigo 5º estabelece a necessidade de um projeto pedagógico para esse curso, o qual deve demonstrar “claramente como o conjunto das atividades desenvolvidas garantirão o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas.” (Brasil. Ministério da Educação, 2002).

Segundo a Resolução n. 3.973 (2010), do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará, o objetivo do Curso de Graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental é formar:

“Engenheiros Sanitaristas e Ambientais com um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado para absorver e desenvolver novas tecnologias, atuar de maneira crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos técnicos, econômicos, políticos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em consonância com as demandas da sociedade”.

(RESOLUÇÃO N. 3.973, pag. 2, 2010).

O curso de Engenharia Sanitária e Ambiental envolve cinco áreas de atuação que estão interligadas, são elas: água, esgoto, resíduos sólidos, drenagem e meio ambiente. Logo todas exigem antes de uma implantação e projeto, uma análise de educação ambiental no local. Proporcionando entre outras coisas:

- a) Interação do ser humano com seu meio ambiente;
- b) Procurar a melhoria da qualidade de vida como responsabilidade individual e coletiva;
- c) Conscientizar e envolvimento das pessoas sobre a importância da sua relação com o meio ambiente;
- d) O apoio às iniciativas ecológicas individuais, coletivas e comunitárias, incluindo os canteiros de obras.

Deve-se pensar na engenharia como um modo de introduzir um Programa de Educação Ambiental, o qual consiste num processo metódico, e requer acompanhamento e monitoramento detalhado. Para se alcançar resultados satisfatórios, divide-se o processo em fases que possibilitam um melhor acompanhamento das atividades e o cumprimento correto de todas elas. As etapas devem ser acompanhadas de uma maneira sistêmica, para que sejamos fiéis ao que foi planejado. As fases integrantes do processo, segundo Czapski (1998) são: Sensibilização, Mobilização, Informação e Ação e acrescentamos Acompanhamento e Avaliação.

Para atingir as finalidades da Educação Ambiental, precisa estar sempre conscientes de que este é um trabalho educacional e que, portanto, deve-se cumprir todas as fases do processo. Todas as fases ocorrem sucessivamente, mas devem estar sempre articuladas no decorrer do processo. Nenhuma das fases pode ser desenvolvida isoladamente ou de modo linear; é preciso enfatizar que todas são inter-relacionadas, que a Educação Ambiental não pode se resumir à uma delas somente e que todas devem ocorrer sob o nosso planejamento, controle e avaliação permanentes.

4. Conclusão

Os setores de engenharia, nos últimos anos vêm sendo apontado como grandes vilões ambientais, uma vez que suas atividades resultam em diversos impactos para o meio ambiente. De acordo com Quebaud & Buyle-Bodin (1999) sabe-se que, no Brasil a quantidade de entulho gerado pelos setores variam entre 50% e 70% do volume total dos resíduos sólidos em cidades de grande e médio porte, além dos danos por desmatamentos, poluição de recursos hídricos, atmosférica etc.

Sendo assim pode-se perceber que a Educação Ambiental é decisiva e essencial na tomada de decisões por partes de engenheiros sanitaristas e ambientais na qual muitas de suas ações são voltadas à qualidade ambiental e até mesmo à saúde de populações humanas. Cabe também ao engenheiro inserir a Educação Ambiental na sociedade de forma a ser transformada em sinônimo de cidadania, onde a mesma deve se caracterizar como uma nova consciência para todos os cidadãos do planeta. O uso da Educação Ambiental deve ser aplicado cotidianamente e ser permanente e contínua para garantir a todas as pessoas o direito de desfrutar de um ambiente saudável.

A Educação Ambiental está responsável por quase todas as escolhas que

um engenheiro faz durante a execução ou planejamento de projetos e atividades em cada localidade, pois por intermédio da mesma cria-se propostas de manejo dos resíduos das obras, as relações que a obra pode causar ao meio ambiente local e à população que ali habita, e quanto se utilizará dos recursos naturais, entre tantas outras questões.

Dessa forma a educação ambiental é notada como a melhor forma de conscientização aos profissionais, gerando assim uma sensibilização dos mesmos com o meio em qual trabalham, proporcionando projetos e ideias mais sustentáveis as quais visam um ambiente melhor para todos. Contribuindo decisivamente para a formação de uma consciência crítica e sustentável, a partir da divulgação de projetos específicos voltados para reeducar as pessoas e sensibilizá-las para novas posturas pessoais, tornando-as multiplicadoras dessas novas práticas em casa, no trabalho, e na comunidade.

Referências

BRASIL. **Resolução N. 3.973, De 31 De Março De 2010** . Universidade Federal Do Pará, 2010.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em 20 ago. 2016.

BRASIL. Cadernos SECAD 1 – Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, Poder Executivo, Brasília, DF, Março 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. **Coordenação Geral de Educação Ambiental**. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.: il. 21 cm. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>

secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3 .pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CES 11, de 11 de Março de 2002. **Conselho Nacional De Educação - Câmara De Educação Superior**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Czapski, S. A. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998.

HÖEFFEL, J. L., VIANA, R. & PADUA, S. **A Consciência Ambiental e os 5Es: (Ecologia, Educação, Economia, Ética e Espiritualidade)**. In: Educação. Rio de Janeiro, 1998.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder** / Enrique Leff; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PINTO, T.P. **Metodologia para a Gestão Diferenciada de Resíduos Sólidos da Construção Urbana**. São Paulo, 1999. 189p. Tese (Doutorado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ZAMONER, M. 2006. **Vigilância em saúde ambiental: concepções dos acadêmicos de engenharia ambiental da Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná**. Revista Saúde.com. V.2. 1. 69.74.



A GESTÃO DAS MÍDIAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARIA ELIANA ALVES LIMA

A GESTÃO DAS MÍDIAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

Maria Eliana Alves Lima (1)

Doutoranda em Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo abordar o papel da gestão escolar na gestão nas mídias com foco na organização do trabalho pedagógico voltado o processo ensino aprendizagem e sua influência na formação dos alunos e preparação para a cidadania. Analisa as dimensões no âmbito da gestão tecnológica e o processo de organização do espaço escolar para utilização adequada das mídias na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: gestão de mídias; gestão escolar; práticas pedagógicas.

Introdução

O trabalho técnico-administrativo dos gestores escolares deve ser integrado ao trabalho pedagógico, uma vez que no primeiro está a organização dos dados do segundo, sendo, portanto, consequência dele e dele condicionado.

Para a utilização das mídias cabe ao gestor estabelecer um plano comum a toda a escola, uma vez que ele será o interlocutor entre todos os atores do processo educativo que utilizará os equipamentos nas diversas atividades que farão parte do plano maior, além de que está sob sua responsabilidade a gestão do patrimônio físico da escola, as grades de organização e disponibilização dos mesmos.

Dessa forma, resta ao papel do gestor, na gestão de mídias, preparar o espaço escolar de forma a motivar a comunidade a interagir com a proposta educativa da escola e do sistema local de ensino, com pretexto de utilização de todos os recursos disponíveis existentes de forma planejada.

Para dinamizar o trabalho da gestão escolar, é necessário criar estratégias de ampliação do atendimento da comunidade escolar a todos os espaços de aprendizagem utilizando os meios existentes na escola de forma otimizada e integrada aos projetos pedagógicos existentes. Isso implica em planejamento conjunto das atividades escolares e organização da rotina escolar incluindo atividade com utilização das mídias da escola. Outro aspecto fundamental é o planejamento da formação continuada, cuja intervenção leve à prática pedagógica mediada pelos recursos midiáticos de forma reflexiva e contextualiza com os objetivos e ações da escola.

1 Artigo elaborado a partir do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Tecnologia Educacional pela PUC RIO, 2012.

O papel do gestor, neste sentido, será ampliado na medida em que participa mais da vida pedagógica tanto dos professores quanto dos estudantes, assumindo a sua responsabilidade em proporcionar mais dinâmica para o dia-a-dia escolar.

1. A gestão de mídias e o domínio dos recursos tecnológicos para a gestão escolar

Dentre todas as funções da gestão escola, a gestão de mídias em educação no processo de ensino-aprendizagem presencial envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o plano de ações que a escola necessariamente precisa executar.

Tais procedimentos da administração escolar devem envolver e envolver-se com o Projeto Pedagógico da escola, documento maior, que assegura à comunidade escolar a autonomia pedagógica no desenvolvimento das ações do cotidiano escolar e seus objetivos para alcance a curto, médio e longo prazo. Assim, com define ALMEIDA (2009).

O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola (diretor, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade), levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle (ALMEIDA, 2009, pág. 75).

Para o pleno funcionamento da gestão das mídias, a escola deve atentar para os cuidados necessários para a manutenção dos equipamentos existentes, condições de armazenamento, seleção durante a utilização para assegurar sua funcionalidade. Especialmente, requer o planejamento da disponibilização dos mesmos durante todo o tempo em que as atividades estiverem ocorrendo, a fim de não haver desconcertos com falhas durante a utilização, o que inviabilizaria a continuidade dos trabalhos pedagógicos.

A gestão escolar é o espaço de articulação das ações desenvolvidas no ambiente educacional, cuja responsabilidade alcança as dimensões necessárias para criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e

distribuindo tarefas, dando apoio aos que estão sob sua liderança, revendo e avaliando resultados, assegurando, assim, condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Da mesma maneira, articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a administração das mídias que serão utilizadas pela escola em seus outros projetos, à medida que eles são implementados, uma vez que qualquer projeto desenvolvido na escola só ganha reforço quando assume a parceria com a utilização das mídias. Quanto maior for a articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta (KENSKI, 2005).

Especialmente nesta década, a sociedade vivencia diariamente um turbilhão de informações mediadas pelas novas tecnologias. Neste contexto de descobertas, pesquisas e usos dos recursos midiáticos, está o papel do gestor como um articulador desse fenômeno que é universal.

A reflexão sobre as ações da gestão de mídias envolve vários aspectos do conhecimento e as relações entre eles, o processo de aprendizagem do aluno (aspectos cognitivos e afetivos), os conteúdos envolvidos na atividade (conteúdos específicos), as estratégias de intervenção (orientações, mediações, desafios para despertar o interesse do aluno) etc. Esta compreensão é fundamental para a escolar depurar a sua prática e propiciar novos mecanismos que possam favorecer o aprendizado do aluno.

Dessa forma, o trabalho técnico-administrativo na gestão de mídias deve ser integrado ao trabalho pedagógico, a fim de potencializar o planejamento de ações cotidianas de elevação do desempenho escolares em articulação com as novas propostas de educação para o conhecimento.

Na gestão de mídias a visão que se tem sobre o uso da tecnologia no contexto escolar requer a capacitação de todos os agentes educativos por meio de formação constante e o compromisso da gestão em proporcionar o envolvimento e de todos os participantes do processo educacional (professores, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos), no intuito de redefinir o processo de ensino e aprendizagem *na* e *para* a sociedade do conhecimento (ALMEIDA, 2002).

Estes atores têm papéis distintos e, portanto, o uso da tecnologia deve atender às suas especificidades, de tal forma que, no âmbito global, suas ações

sejam articuladas com vistas a favorecer o desenvolvimento do estudante como cidadão participativo e crítico para lidar com as inovações tecnológicas.

Cada vez mais os equipamentos de multimídia farão parte do cotidiano dos alunos de todas as redes de ensino. Se os profissionais da escola não quiserem ou souberem utilizá-los para enriquecer seu próprio ensino, ficarão distante do processo de motivação para aprendizagem na escola.

Não se pode pensar mais, atualmente, em uma pedagogia e uma didática que não considerem as transformações tecnológicas, às quais estão submetidos processo de aprendizagem e as práticas de leitura e escrita. Qualquer gestão pedagógica que quer pensar em uma pedagogia atualizada com as demandas sociais deve pensar em uma didática de pesquisa e seus modos de acesso a ela. Toda gestão deve, portanto, intervir cultural e tecnologicamente, quaisquer que sejam as práticas pessoais dos participantes dos processos e sociais em cada contexto no qual se insere a instituição.

Tais processos levam em conta os objetivos de inclusão nos novos modelos sociais de interação pessoal e relação com o trabalho e também como intervenção contra o histórico fracasso escolar nas escolas de camadas populares. Segundo PERRENOUD (2001, pag. 195),

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho, cujo foco não é a tarefa do professor em si, mas dimensão da interação, que assume a função de criação coletiva, a gestão e a regulação da aprendizagem.

Na gestão de mídias, o gestor, em parceria com a comunidade escolar, busca criar condições para a utilização de tecnologias nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Para tanto, é necessário identificar as potencialidades dos recursos disponíveis para proporcionar a integração da escola à comunidade, proporcionando a interação entre os distintos espaços de produção do saber, fazer da escola um local de produção e socialização de conhecimentos para a melhoria da vida de sua comunidade, buscando a solução de suas urgências, com vistas na modificação de seu contexto e das pessoas que nele atuam.

Para que seja possível materializar o papel da gestão de mídias na escola e usufruir das contribuições das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, é importante considerar os potenciais para elaborar, instituir, apontar, cultivar, modernizar, acionar, coordenar, o que se aproxima das competências na concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

Deste modo, a escola e seus participantes, sujeitos e agente da educação, têm a oportunidade de encontrar nas tecnologias o sustentáculo adequado ao desenvolvimento e integração entre as atividades técnico-administrativas, pedagógicas, sociais e culturais por meio de elos que compõem a organização da rede.

1.2 A utilização das mídias em projetos educativos

A legislação atual prevê a implementação de políticas públicas que repassam recursos financeiros para que a escola adquira equipamentos tecnologias com vistas na aplicação de propostas de intervenção pedagógica que elevem o rendimento escolar e assegurem a aquisição dos alunos aos meios tecnológicos modernos de interatividade virtual e divulgação de ideias em massa.

Tais políticas, como Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, garante às escolas a elaboração do Plano de Ações Financiáveis que tem por objetivo auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem, com a viabilização de recursos necessários para a execução de metas e ações relacionadas aos objetivos estratégicos que visem à melhoria dos processos pedagógicos dentro da escola.

Entre as ações financiadas pelo PDE Escola estão as aquisições das mais diversas possíveis que garantem o aparelhamento da escola para fins exclusivamente educacionais como TV, DVD, Data-show, Microsistem, caixas amplificadas, máquinas fotográficas, câmeras filmadoras, equipamentos para montagem de rádio escolar, computadores para uso dos professores no desenvolvimento de pedagógicas, entre outros, cujos fins estejam previsto no plano pedagógico da escola e cujas metas sejam alçadas em tempo previsto pelo mesmo plano.

Outro programa implementado nas escolas com foco na gestão tecnológica é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, criado pela

Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Na prática, o programa provê para as escolas computadores com acesso à Internet para os alunos, os chamados laboratórios de informática, para utilização dos quais o gestor, em parceria com o corpo docente, deve articular um planejamento de utilização consciente e adequada ao processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto metodologia para promoção da aprendizagem significativa, os recursos tecnológicos e os ambientes virtuais, que proporcionam a interatividade, são espaços importantes para a criação de vínculos afetivos e cognitivos entre aqueles que participam.

Segundo BAKHTIN (2000, p. 338) o ser “eu” não é soberano, pois Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Tudo o que diz respeito a mim, chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.

Assim, o ambiente interativo com utilização de mídias torna-se um ambiente participativo, durante o qual haverá o entrosamento dos alunos com os professores de forma organizada, sem a dispersão de objetivos, ou seja, os alunos terão interesse no conteúdo e não somente em acessar a internet ou utilizar qualquer outra mídia, mas para participar de forma efetiva do mundo social do qual faz parte e aprender com ele.

2. Considerações Finais

Na gestão de mídias, o gestor, em parceria com a comunidade escolar, busca criar condições para a utilização de tecnologias nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Para tanto, é necessário identificar as potencialidades dos recursos disponíveis e proporcionar a integração da escola à comunidade, harmonizar a interação entre os distintos espaços de produção do saber, fazer da escola um local de produção e socialização de conhecimentos para a melhoria da vida de sua comunidade, buscando a solução de suas urgências, com vistas na modificação de seu contexto e das pessoas que nela atuam.

Para que seja possível materializar o papel da gestão de mídias na esco-

la e usufruir das contribuições das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, é importante considerar os potenciais para elaborar, instituir, apontar, cultivar, modernizar, acionar, coordenar, o que se aproxima das competências na concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

Deste modo, a escola e seus participantes, sujeitos e agente da educação, têm a oportunidade de encontrar nas tecnologias o sustentáculo adequado ao desenvolvimento e integração entre as atividades técnico-administrativas, pedagógicas, sociais e culturais por meio de elos que compõem a organização da rede.

Referências

ALMEIDA, M. E. **Incorporação da tecnologia na escola**: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: Moraes, M.C. (org.) Educação a Distância: fundamentos e práticas. NIED-UNICAMP. Campinas (SP): NIED-UNICAMP, 2002.

ALMEIDA, M. E. **Gestão de Tecnologias na Escola: Possibilidades De Uma Prática Democrática**. In: **Livro de Tecnologias**. Integração das Tecnologias na Educação – Salto para o Futuro. Última atualização em 21/02/2009. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/tecnologias-para-gestao-democratica.html>>.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC – Secretaria de Educação à Distância – SEED – Programa Nacional de Informática na Educação – **Diretrizes**, 2007. Disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/sisseed_fra.php. Acessado em: 26/10/2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância**. Revista E-Curriculum, São Paulo v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: UMA ARTICULAÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS
ANDRÉA DA COSTA SILVA

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: UMA ARTICULAÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA¹

Ana Maura Tavares dos Anjos

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UECE
Professora substituta da Faculdade Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)

Universidade Estadual do Ceará

maurinhaanjos@hotmail.com

Andréa da Costa Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UECE
Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (CCS/UECE)

Universidade Estadual do Ceará

andreacosta_silva@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a teoria denominada Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse sentido trazemos como objeto de pesquisa o estudo das seguintes categorias teóricas: contextualização histórica; Concepção de homem e de conhecimento; Relação teoria-prática; Fins sociais da Educação e o lugar do professor no processo educativo. Para isso utilizamos os pressupostos da pesquisa bibliográfica. O estudo revelou a grande contribuição de Piaget para a Psicologia e para os estudos do desenvolvimento humano, tendo implicações na educação e na prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Epistemologia Genética. Educação. Construtivismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os principais aspectos da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, englobando a sua concepção de homem, a relação indivíduo-sociedade, relação teoria-prática, os fins sociais da educação e o papel do professor no processo educativo, as aplicações da teoria à prática educativa, além de apresentar uma contextualização histórica da vida e obra deste autor. O presente trabalho tem como objetivo discutir os principais aspectos da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget sob um olhar crítico reflexivo no âmbito da sua articulação à formação de professores.

1 Trata-se de um trabalho curricular resultante da disciplina denominada *Teorias da Educação* que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A importância e êxito dos postulados de Piaget possibilitou novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, baseada na concepção da criança como sujeito ativo, dando origem às escolas denominadas construtivistas desde a década de 1980, no contexto educacional brasileiro.

Contudo, Piaget em seu legado, não propõe método de ensino nem tampouco dita caminhos sobre o quê e como ensinar. Mas desenvolveu uma teoria sobre como a criança e/ou adolescente aprendem, fornecendo assim, referencial à luz dos limites e possibilidades dos indivíduos. Assim, trazemos como objeto de pesquisa o estudo das seguintes categorias teóricas: Contextualização Histórica; Essência humana; Conhecimento; Relação teoria-prática; tudo isso racionalizando acerca dos fins sociais da Educação e do lugar do professor no processo educativo. Para tanto utilizamos os pressupostos da pesquisa bibliográfica.

2 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

O século XX conheceu Sir Jean Willian Friszt Piaget (1896-1980) ou simplesmente Piaget, um dos mais importantes pensadores da época. Biólogo que dedicou a vida a submeter à observação rigorosa o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, principalmente a criança. Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, região ocidental da Suíça. Foi o fundador da Epistemologia Genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança, que ele transformou no grande projeto de sua vida. Foram sessenta anos de pesquisa que resultou numa teoria rigorosa, refinada e extremamente minuciosa, construída ao longo de sua vida. Desde a infância, se interessou por mecânica, pássaros e fósseis. Em julho de 1907, aos dez anos, publicou seu primeiro texto sobre um pardal albino, em uma revista naturalista chamada Sociedade dos Amigos da Natureza de Neuchâtel e seus arredores. Piaget, ainda na infância, dedicou-se a certas tarefas com a seriedade e a responsabilidade de adulto.

A visão de homem de Piaget é fundamental para entender sua teoria. Para ele, o homem é uma totalidade que se esforça para a manutenção do todo por meio da permuta constante entre o sujeito e o meio. Tudo se passa no sentido de manter a unidade, ou ainda, o equilíbrio. Piaget, então, possui uma visão de homem distinta das teorias empiristas, como o behaviorismo, por exemplo, e das teorias inatistas. Para os teóricos empiristas, o conhecimento tem origem e evolui a partir da expe-

riência que o sujeito vai acumulando, acreditando assim, que o homem é produto do ambiente. Diante do exposto, percebe-se que a concepção de homem de Piaget é a de que o sujeito cognoscente encontra-se em relação com o objeto cognoscível, e tal relação é indissociável na construção do conhecimento. De acordo com Lima (1980), Piaget demonstra, literalmente, o neodarwinismo, mostrando que a evolução é iniciativa do organismo, jamais o resultado do acaso das mutações e da seleção natural. “ [...] a partir da biologia, a criança refaz o seu desenvolvimento, o processo filogenético de produção histórica do conhecimento da humanidade ou, melhor dizendo: A humanidade reproduz a ontogênese do desenvolvimento infantil.” (LIMA, 1980 p. 40).

O desenvolvimento é um processo de equilibração progressiva de um estágio de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior. Para que o indivíduo possa atingir o equilíbrio dois fatores invariáveis são acionados: assimilação e acomodação. Por assimilação Piaget compreende o processo de integração de novas informações – motoras ou conceituais, aos esquemas existentes, e por acomodação o processo de modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam. Nessa linha de pensamento, Piaget (1999) descreve a evolução da criança e do adolescente descrevendo as estruturas variáveis, assim descreve seis estágios do desenvolvimento que marcam o aparecimento de estruturas originais e dependentes das estruturas que as antecedem.

1º o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários e das primeiras emoções. 2º o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º o estágio da inteligência sensório-motora das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. 4º o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. 5º o estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 6º o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. (PIAGET 1999, pg. 15).

Há em sua teoria, quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor que vai do nascimento ao cerca de dois anos de idade, nesse estágio a única referência é o próprio corpo da criança, decorrendo daí o pensamento egocêntrico. A criança evolui cognitivamente, passando por outros estágios, até que, no fim do período sensório-motor, começa a descentralizar as ações em relação

ao próprio corpo e a considerá-lo como um objeto entre os demais. Em seguida a criança evolui para o período pré-operacional, que vai dos dois aos seis ou sete anos. Por meio da linguagem, dos símbolos e imagens mentais, inicia-se uma nova etapa do desenvolvimento mental da criança, na qual o pensamento começa a se organizar, embora ainda não reversível o início do período operacional-concreto se dará entre 7 e 8 anos e se prolonga aos 11 ou 12 anos, onde inicia-se período das operações hipotético-dedutivas ou período operacional-formal. É interessante destacar que conforme Piaget alguns indivíduos não atinge o pensamento da lógica das operações formais, sendo regidos por períodos anteriores. A preocupação central de Piaget ao tentar entender a construção do conhecimento recai na inteligência que, segundo ele, se constitui simplesmente de adaptações biológicas.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES: APLICAÇÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA EDUCATIVA

Embora a obra de Jean Piaget estabeleça relação com os problemas educacionais, ele nunca se dedicou a pesquisar na e sobre a escola. Dessa forma, ressaltamos que Piaget não deve ser visto como um teórico da educação, mas como um teórico, pioneiro na teoria do desenvolvimento, que despertou interesse de diversas áreas, inclusive da educação.

Ele pesquisava crianças a fim de entender os níveis pelos quais as crianças passam para estruturar seus conhecimentos. Como salientado anteriormente neste texto Piaget não tentou aplicar a sua teoria ao contexto da escola, porém outros o fizeram. Muitos estudiosos da obra de Piaget, procuraram aplicar os seus postulados à prática educacional, como por exemplo, Constance Kamii (1996) que defendeu a construção de estruturas lógicas como objetivo da educação. Por último, não se pode deixar de ressaltar o trabalho das educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que baseadas na teoria do sujeito ativo de Piaget pesquisaram as hipóteses que as crianças tecem sobre a língua escrita, considerando que o processo de aquisição da escrita não é simplesmente uma decodificação mecânica, mas que as crianças pensam e formulam suas próprias hipóteses.

Neste sentido, este conhecido pesquisador na área do desenvolvimento hu-

mano se propôs a escrever o que seria seus únicos dois livros acerca da educação: *Psicologia e Pedagogia* (PIAGET, 1969) e *Para onde Vai a Educação?* (PIAGET, 1972). Destes, várias edições foram lançadas. Em um de suas obras Piaget pondera que: “A educação não é uma simples contribuição, que se viria a acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família” (2002, p. 35). Para ele:

[...] do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social” (Piaget, 2002, p. 35).

Sua abordagem é construtivista e defende uma orientação interacionista em que o ser humano se desenvolve pela interação entre os homens e pela sua ação no mundo, reflexão esta que cabe ao processo de formação de professores, uma vez que, o interacionismo, por sua vez, sob a influência da psicologia biológica e do experimentalismo, atravessa essas duas tendências: não há um sujeito e um objeto já constituídos *a priori*, mas sujeito e objeto só se constituem através de uma interação. Por sua vez, a origem do conhecimento não está no sujeito, nem é dado pelo objeto, mas vai sendo construída, se formando e se transformando na interação entre sujeito e objeto.

Portanto, as dicotomias presentes em outras concepções como homem-mundo, sujeito-objeto, professor-aluno, encontram-se, para o interacionismo, inter-relacionadas.

Para chegar – através da combinação entre raciocínio dedutivo e os dados da experiência – à compreensão de certos fenômenos elementares, a criança necessita passar por um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas. (PIAGET, 2002, p. 18)

Para educar uma pessoa, bem como, repassar os conteúdos curriculares devemos considerar o conhecimento prévio da criança, bem como respeitar sua respectiva fase de desenvolvimento. Piaget defende o método psicogenético onde afetividade e inteligência está inter-relacionada, mas o conhecimento, fruto do trabalho docente, para Piaget é sinônimo de uma construção e não é inata ao indivíduo. Neste sentido, o docente tem a função de subsidiar o processo de aprendizagem

estimulando as crianças ao desenvolvimento e conseqüente aprendizado e evolução cognitiva (LIMA, 1980). Piaget em seu legado, não propõe método de ensino nem tampouco dita caminhos sobre o quê e como ensinar, mas, desenvolveu uma teoria sobre como a criança e/ou adolescente aprendem, apontando um norte, fornecendo referencial à luz dos limites e possibilidades dos indivíduos. Sobretudo,

as descobertas de Jean Piaget mostraram que o tempo escasso da pré-escola é insuficiente para desenvolver a complexa infraestrutura das noções numéricas, geométricas e linguísticas que se vão seguir. Pode-se dizer, hoje, que não há período escolar mais denso e complexo que o pré-escolar, tal é a variedade de aquisições fundamentais necessárias para o prosseguimento do desenvolvimento da criança. (LIMA e LIMA, 1981, p.71).

Para ele, a escola e a sala de aula devem ser lugar de exploração e descobertas, sendo o discente sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para a escola atingir os fins sociais da educação, é preciso garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição de conhecimentos bem como dos valores morais que correspondam à vida social atual (PIAGET, 2002). Piaget (2002) ainda discorre em sua obra “Para onde vai a educação?” sobre a escolaridade elementar obrigatória que para ele sim, deve ser gratuita e o material também deve ser fornecido gratuitamente, pois são extremamente importantes na adoção dos métodos ativos. Destaca ainda que os pais devem ser formados ou ao menos informados sobre a melhor educação a ser dada aos seus filhos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusões inferimos que o levantamento bibliográfico para construção deste artigo possibilitou o acesso ao conhecimento crítico a cerca da epistemológica genética de Jean Piaget (1896-1980), que foi um nome influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX. Conforme pudemos perceber, não existe, um método Piaget. Segundo ele a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento biológico, que necessariamente fornece as estruturas biológicas e maturacionais para que esta ocorra. Para ele a aprendizagem por meio de processos invariantes denominados por ele de assimilação e acomodação – processos que modificam as estruturas mentais, em um permanente processo de adaptação.

Piaget ressaltou, em suas obras, o papel da sociedade e dos fatores sociais no desenvolvimento do indivíduo, mas não os considera como preponderantes. Cre-

mos nisso, pois em várias passagens de sua obra, o autor reafirma a importância da experiência individual e da relação indivíduo-meio ambiente. Assim, destacamos um aspecto polêmico de sua teoria: o desenvolvimento psicológico-cognitivo ocorre como resultado de um processo interno sem levar em consideração toda a gama de fatores histórico-sociais presentes na formação biopsíquica e social do humano. Assim, Piaget não deve ser visto como um teórico da educação, mas um teórico, pioneiro na teoria do desenvolvimento, que despertou interesse de diversas áreas, inclusive da educação e seus postulados apontam reflexões pertinentes ao desenvolvimento infantil, mas também humano inclusive docente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

KAMII, C. **A criança e o número**: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a Atuação junto a Escolares de 4 a 6 anos. Papyrus, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980 (novas buscas em educação v. 8)

_____; LIMA, Ana Elisabeth Santos de Oliveira. **Uma Escola Piagetiana**. Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. 182p

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1972. 89p.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. – 16ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial. São Paulo, 1992.

A FORMAÇÃO DE LEITORES VIA FACEBOOK

CLAUDIA MAGNA PESSOA DA SILVA
FRANCISCA ROSENEIDE GURGEL CAMPÊLO
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO

A FORMAÇÃO DE LEITORES VIA FACEBOOK¹

Claudia Magna Pessoa da Silva – lookpessoa@gmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/PIBIC/CNPq

Francisca Roseneide Gurgel Campêlo - rousygurgel.1@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN//PIBIC/CNPq

Maria Lúcia Pessoa Sampaio - malupsampaio@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Resumo:

Neste trabalho, analisa-se a relação de jovens bolsistas do ensino médio e de graduação com a leitura, tendo como suporte o desenvolvimento das ações inovadoras, envolvendo as ferramentas da CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO NA EDUCACAO BASICA (CTI-EB), por meio do PONTO BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas), tendo como estratégia cinco “Canteiros”: Formação, Encenação, Contação e Ficção, articulados ao desenvolvimento de habilidades de leitura (oral/escrita) e produção textual (oral/escrita). O referencial teórico adotado no trabalho se ancora em dois trabalhos desenvolvidos na França, por Charlot (2000) que discute a relação dos jovens com o saber e por Petit (2006) que investiga a relação dos jovens com a leitura. Apoiamo-nos, ainda, em Villardi (1997) para discussão acerca do gosto e do prazer pela leitura, bem como em Raimundo (2009), Brito e Sampaio (2011) por ambos tratarem do papel das novas TICs para mediação da leitura. Os resultados alcançados demonstram que os jovens bolsistas atenderam no decorrer do Ponto BALE as metas previstas de prática de leitura e de escrita no desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, aproximando-os das práticas leitoras.

1 Trabalho resultante do Projeto de Iniciação Científica/CNPq, denominado “Ponto BALE – CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação): entre canteiros da leitura e produção” (SAMPAIO, SILVA e CAMPELO, 2014)”, financiado com bolsas do PIBIC/CNPq/Brasil e apresentado em forma de Comunicação no I Seminário Internacional de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (SIMELP), sob o tema “**Bibliotecas, leitores e formação de professores**”, realizado em Calulo/Libolo/Africa, no mês de setembro de 2014.

Palavras chaves: BALE, Leitura; Facebook; Literatura.

Introdução

A leitura é fundamental para a vida em sociedade, por isso, desde a infância esta prática deve ser incentivada pela família e, também, pela escola. Ambas instâncias (família-escola) desempenham papel importante de possibilitarem formar pessoas capazes de incorporar a leitura às atividades do seu cotidiano. Entretanto, na realidade atual temos identificado que essas duas entidades (família-escola) nem sempre alcançam práticas exitosas com a leitura. E é nessa perspectiva que outros meios como, por exemplo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderão contribuir como aliada, dado o envolvimento dos jovens com essas ferramentas.

A partir da experiência com leitura e novas tecnologias é que objetivamos, aqui, analisar os resultados alcançados, por meio de ações inovadoras, envolvendo as ferramentas da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) para a Educação Básica (EB), no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), que em sua 7ª Edição, adotou como estratégia de trabalho, a criação de cinco “Canteiros”, a saber: *“Formação, Informação, Encenação, Contação e Ficção*, articulados ao desenvolvimento de habilidades de leitura (oral/escrita) e produção textual, também, oral/escrita” (SAMPAIO, 2013).

Para referendar teoricamente essa discussão, ancoramo-nos em pesquisas desenvolvidas na França, por Charlot (2000) que discute a relação dos jovens com o saber e Petit (2006), a qual investiga a relação dos jovens com a leitura. Apoiamo-nos, ainda, em Villardi (1997) para discussão acerca do gosto e do prazer pela leitura, bem como em Raimundo (2009), Brito e Sampaio (2011) por ambos tratarem do papel das novas TICs para mediação da leitura.

A metodologia do trabalho incide na análise do *corpus* da pesquisa que advém do grupo criado na rede social *facebook*, denominado: **“Escritas de si: entre canteiros da leitura e produção”** do qual foram coletados postagens realizadas por 46 sujeitos, dentre os quais, 36 deles mencionaram a sua relação com a leitura, desde a infância até a fase atual a juventude (entre 15 a 28 anos de idade). E ainda foi realizada uma pesquisa de campo, no qual 45 sujeitos relatam as suas dificuldades e seu desenvolvimento em relação com a leitura diante das novas tecnologias.

O presente capítulo está assim organizado: no primeiro momento faremos uma discussão teórica, abordando o papel da escola e das novas TICs como contributos para a formação de leitores; o segundo recai na análise da experiência do Ponto BALE - CTI e, por último, a conclusão.

ESCOLA, FAMÍLIA, NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura, aqui entendida no sentido amplo, contribui para a formação de qualquer cidadão. Por isso, o gosto de ler deve ser incentivado desde as séries iniciais. Assim como é também dever da escola envolver as crianças e jovens desde cedo com o uso das novas tecnologias para que estas possam influenciar cada vez mais o aprendizado do aluno. São esses aspectos que passaremos a discutir na próxima secção.

(i) O papel da família e da escola na formação do leitor

A leitura é imprescindível para a formação de qualquer cidadão. Em muitas situações não há um pleno incentivo e isso pode comprometer o aprendizado, uma vez que esta contribui para que o indivíduo construa sua própria identidade. De acordo com Petit (2006) a leitura de livros auxilia os jovens a se tornarem pessoas mais autônomas e livres de discursos repressivos e paternalistas.

É necessário ressaltar a importância de formar leitores para toda a vida, estando ciente que apenas o “hábito” pela leitura torna-se insuficiente pelo fato de que, o hábito é algo que fazemos diariamente como lavar as mãos antes de comer, por exemplo, ou algo que pode ser adquirido pela influência da família ou mesmo dos professores, mas corre o risco que ao término daquele período esse hábito desapareça. Desse modo, torna-se fundamental que o docente esteja preocupado em formar os discentes na perspectiva de leitores para toda a vida, pois assim eles serão capazes de descobrir nas obras e na literatura o mundo tão grandioso que está em volta da leitura e, conseqüentemente, descubra o gosto de ler por toda a sua trajetória de vida. Nesta perspectiva Villardi (1997, p. 97) defende que: “[...] ler é construir uma concepção de mundo [...] o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania”.

Assim, a leitura permite aos jovens a possibilidade de descobrir e conhecer lugares até então desconhecidos, e, além disso, possibilita a autêntica forma de interpretar e compreender o que está escrito, posicionando-se como leitor crítico que constrói suas próprias concepções de mundo e dando sentidos a realidade vivida e viabilizando a atuação dos jovens na sociedade como cidadãos atuantes, aptos a resoluções de problemas. A escola tem um papel fundamental no incentivo à prática de leitura, tanto para as crianças quanto para os jovens. Assim, o papel desempenhado pela escola diante da leitura é que além desta ampliar conhecimentos, influencia também na formação do leitor, pois para que isso se concretize é necessário o total incentivo principalmente nas salas de aula.

Raimundo (2007, p. 107) compartilha da mesma preocupação de Petit, vez que ao pensar o seu trabalho acerca da mediação da leitura considera as “[...] inquietações dos docentes sobre como desenvolver com eficácia a sua função de educador e conseguir despertar nos alunos a consciência do que eles podem fazer de melhor por si e pela sociedade”, facilitando o processo de leitura. Isso porque:

[...] facilitar o processo de leitura é uma questão pública. Todos têm o direito de ler e principalmente entender o que se está lendo. Portanto é dever do Estado propiciar a todos os cidadãos esta habilidade, favorecendo a informação, a comunicação e a educação da sociedade brasileira. E quando se fala em facilitar o processo de leitura, pensa-se em aplicar nas aulas de leitura uma metodologia capaz de despertar no aluno o gosto pela leitura, o prazer de ler.

Mesmo compreendendo esse direito à leitura sabemos que nem sempre este não é respeitado, por isso se constitui desafio ao educador planejar meios que possam aproximar seus alunos da prática da leitura. Embora, reconheçamos que mesmo antes da escola, seja um papel inerente à família incentivar a criança e o adolescente o gosto pela leitura, mediante a aproximação destes com os diversos materiais, mas na prática isso não ocorre em muitas realidades. Na medida em que a família por inúmeras razões não assume o papel fundamental na formação do leitor e nos valores que a mesma deveria cultivar, o qual perduraria por toda vida é que a escola passa a assumir o duplo papel de envolver os estudantes com a leitura e o

devido acesso aos bens culturais, como o livro. É com essa compreensão que ainda acreditamos na formação do leitor, tendo-se como principal incentivo à mediação por parte de leitores mais experientes. Entendemos, pois, que na dinâmica em que vem atuando o Programa BALE poderemos mudar possíveis histórias de fracasso, vez que, como argumenta Charlot (2000, p. 16):

o “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

Nessa linha de raciocínio é que quando tratamos da formação de leitores não estamos preocupados com a leitura como possibilidade desta ser um fator de fracasso escolar, como um dos estigmas que tanto se discute na literatura da área. A nossa preocupação incide nos sujeitos que dependendo de sua história de leitor podem se tornarem fracassados diante do ato de ler, conforme mencionado por Charlot (2000). E mediante as várias possibilidades de se trabalhar com a leitura e a formação de leitores é que temos nas tecnologias da informação possibilidades concretas de acesso para alguns e ao mesmo tempo de possível afastamento dessa prática para outros. Esse aspecto será discutido na próxima secção.

(ii) As tecnologias de inovação no incentivo à formação de leitores

Diante das várias dificuldades com a leitura, a tecnologia pode ser vista como fator preponderante que pode auxiliar no acesso aos materiais de leitura, consequentemente, no ato de ler. Assim, necessário se faz que a escola incentive os alunos na prática da leitura de obras literárias, advindas da internet como forma de não apenas compreender esse suporte como atrativos, apenas para leitura de noticiários ou como forma de interagir nas redes sociais. De acordo com Raimundo (2009) para muitas pessoas a *internet* é um instrumento que melhora e facilita a educação, mas precisamos reconhecer que ela pode se torna ruim quando o aluno apenas copia e reproduz um trabalho pedido pelo professor. Muitos alunos não se concentram na leitura de uma obra diante da internet, pois ao acessar diversos *sites* que tratam de variados assuntos, acaba afastando o leitor do foco que está sendo lido.

Segundo Moran (1999), para que a internet se concretize no meio escolar

é preciso facilitar o acesso dos alunos e preparar melhor os professores e os profissionais nesta área, e desde cedo o governo deve investir na educação, tornando mais familiar o uso do computador pelos alunos. Desta forma, faz-se necessário que a escola e os seus profissionais estejam preparados para contribuir com essa formação. Segundo Levi (1999, p. 07) “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. Para Schons e Valentini (2012, p. 03) “a tecnologia faz parte da história, da construção da história de um sujeito. O homem cria e recria, se coloca como um sujeito que faz e refaz o mundo. A escola precisa ensinar o aluno a pensar, dialogar e refletir”, incentivando-o ao uso das ferramentas tecnológicas e proporcionando, assim, meios que facilitem o acesso às tecnologias e que possam contribuir para sua formação leitora, pois:

o uso da internet pode possibilitar o surgimento de prática social, situações de letramento. Dessa forma o letramento digital pode ser provocado por meio do uso das novas tecnologias, pelo domínio de suas ferramentas. O “letramento digital” busca inserir o sujeito na sociedade, incluí-lo digitalmente na moderna era informacional através de novas ferramentas tecnológicas [...]. (SCHONS E VALENTINI, 2012, p. 06).

Por um lado, concordamos com os autores mencionados sobre a importância do letramento digital, por outro lado, devemos considerar que o uso indevido das tecnologias apresenta seu lado negativo, pois a internet quando usada de forma indevida e sem direcionamento, por exemplo, apenas para jogos não educativos, redes sociais, bate-papo, dentre outros, pode contribuir para o atraso escolar do aluno e atrapalhar o seu desempenho escolar. Segundo Brito e Sampaio (2011, p. 07) outros aspectos negativos ligados á internet ainda poderiam ser correlacionados, como por exemplo:

os danos psíquicos gerados pelo isolamento; a dependência provocada pelo vício do uso; a banalização dos conteúdos, etc. É preciso que vejamos, na mesma medida, diferenças e semelhanças entre *internet* e os meios de comunicação existentes [...].

Consideramos a *internet* uma ferramenta que nos remete a muitos benefícios, mas concordamos com as autoras que em algumas situações a *web* pode, também, prejudicar, principalmente quando o usuário apresente dificuldade em controlar o próprio tempo e que não conte com a ajuda por parte da família e até mesmo da escola, pois diante de um instrumento de tamanha variedade de informação o que torna difícil em muitos casos o seu uso adequadamente.

De acordo com Schons e Valentini (2012, p. 07): [...] “as novas tecnologias devem servir como uma mediação pedagógica no processo educativo, trazendo possibilidades para o sujeito interagir e dialogar com o outro e com a realidade”. Com isso, acreditamos que os recursos das tecnologias da informação se tornam relevantes quando usadas adequadamente, o que contribui de alguma forma para o desempenho satisfatório do aluno em relação ao processo de aprendizagem escolar.

O Ponto BALE - CTI: estabelecendo novas relações com a leitura

O *corpus* da nossa pesquisa foi constituído de textos escritos por quarenta e seis sujeitos, bolsistas e voluntários do Ponto BALE – CTI – EB (aqui identificados com nome fictícios), dos quais trinta e seis deles mencionaram a sua relação com a leitura, por meio do grupo “Escritas de si” criado com esse fim no *facebook*. A análise apontou que foi notório os diversos motivos que levaram os jovens ao gosto pela leitura, prevalecendo nos relatos a motivação e incentivo ora por parte da família, ora dos professores, como também a participação em projetos de leituras e até mesmo a preocupação com o êxito pessoal foram aspectos mencionados pelos sujeitos. Nestes escritos identificamos dois aspectos que elucidam a nossa análise: a) a concepção de leitura dos sujeitos e; b) as diversas motivações que os levaram ou não a se relacionarem com a leitura, a saber:

(i) Da relação entre ler e escrever tendo como suporte facebook

A leitura e a escrita vistas como indissociáveis e indispensáveis, embora ambas apresentem características e finalidades específicas. Com isso, na correlação e uso de ambas habilidades ainda hoje enfrentamos inúmeros obstáculos, mesmo diante dos novos avanços tecnológicos, sofreremos, por exemplo, com a falta de acesso a esses bens culturais, cujas dificuldades incidem até mesmo na orientação, conseqüentemente no uso dos equipamentos existentes.

Os dados apontaram que as práticas leitoras vigentes demonstram a grande incidência de se trabalhar à leitura em sala de aula apenas com livros, mesmo sabendo que com o passar do tempo essa forma de escrever e ler no papel se tornou um conteúdo rotineiro na prática escolar. Isso porque, o professor ou até mesmo a escola não tem um incentivo de mudar essas práticas que cada vez mais estão se tornando conteúdos sem graça para o aluno, pois diante de um mundo evoluído essas escritas precisam ser diversificadas. Para isso, seria de suma importância dar ênfase a práticas de leitura em sala de aula com o uso de novas tecnologias, pois vivemos num mundo midiaticizado, assim como nos mostra os exemplos que seguem da relação dos sujeitos investigados acerca da leitura na tela, por meio do Ponto BALE CTI:

Exemplo 01:

Escrever na tela foi bom, muitas das vezes fica mais complicada do desrespeito à postagem, a gente sabe que ler o livro é muito importante, mais prazeroso do que ler na tela e às vezes fica difícil o acesso a postagem, então tive algumas dificuldades, mas foi muito bom e eu gostei, apesar das dificuldades, mas eu gostei de ter um convívio melhor com a tecnologia através da leitura. As obras literárias também gostei muito. E esse trabalho tecnológico do BALE também achei muito importante (Tony, aluno do ensino médio, da cidade de Frutuoso Gomes).

Exemplo 02:

A experiência de ler na tela é muito boa, eu não tenho tanta dificuldade em ler em tela não, eu ate acho bom e teve até um livro que foi passado, acho que foi Alice no país das maravilhas, que li, eu li totalmente na tela, porque os outros eu tive acesso aos livros impressos e Alice no país das maravilhas foi em tela e foi legal, em uma tarde eu terminei e não tive muita dificuldade (Tina, aluna de Graduação, do curso de letras)

Como demonstrado nestes exemplos tivemos alunos que afirmaram não ter gostado de ler na tela do computador, pois encontraram dificuldades ao utilizar a mesma, o que mesmo assim não influenciou na motivação do gosto pela leitura já que realizaram as atividades propostas no Ponto BALE. Em outro instrumental um

dos sujeitos relata que se fosse no *tablet* seria mais confortável. Mas, mesmo com essas dificuldades, os sujeitos analisaram como positiva essa experiência considerada nova em suas relações com a leitura, o que não podemos desconsiderar o seu estranhamento.

(ii) Da relação entre ler e transformar

É perceptível nos relatos dos bolsistas suas relações com a leitura e a possibilidade de transformação, como afirma o voluntário do Programa BALE:

Exemplo 03:

[...] O livro se transforma numa porta para podemos conhecer esse mundo extraordinário. Que transformam os leitores em seres de luz alegria. A leitura é capaz de transformar e cria pessoas magnificas que sabem defender seus pontos de vista, de fala e interagir com outros de formas magnifica, sem a leitura e o conhecimento desses mundos nos transformamos em pessoas das cavernas (sem raciocínio e ignorantes)” (Ted, Aluno do Ensino Médio)

Diante dessa afirmação no exemplo 03, fica claro que na compreensão do sujeito a leitura é primordial para a transformação do homem no que diz respeito a formar um cidadão pensante e consciente dos seus atos. Dessa forma, o sujeito acredita que a leitura é um dos motivos para conviver melhor em sociedade e ficar ciente dos deveres e direitos, sendo que a leitura possibilita uma compreensão mais ampla dos fatos, de modo que contribui para expressar melhor seu ponto de vista com mais autenticidade e autonomia. Nesta mesma perspectiva Silva, (2002) acredita que “ao experimentar a leitura estamos executando um ato de compreensão do mundo, ou seja, apreensão dos significados através de discursos escritos”. Nesse sentido, não basta decodificar signos, é necessário compreendê-los.

(iii) Da relação entre ler e prazer

A leitura pode ser associada a vários objetivos, dentre eles a relação com o prazer. Não obstante, nem sempre essa prática está agregada apenas à atividade prazerosa e de refúgio, mas têm a ver também com a dedicação, trabalho e esforço. Uma vez que no percurso da vida do leitor, ele irá se deparar com leituras que não lhe proporcionam tanto prazer, como por exemplo, para fazer trabalhos acadêmicos ou escolares, etc. Esse fato ocorre devido à singularidade de cada indivíduo que se

dedica a alguma modalidade de leitura, da qual se identifica ou não. Como defende Alves (2013), os leitores devem ser capazes de articular diferentes perspectivas de leituras e de discutir questões políticas, sociais e de viajar, realizar-se com as utopias, como também ter conhecimento com questões econômicas, científicas, entre outras. Veremos a seguir nos relatos das bolsistas de graduação sobre leitura por prazer ou por outros fins:

Exemplo 04:

A prática da leitura tem o poder de proporcionar ao ser humano um prazer único, com ar de mistério e curiosidade, onde o leitor é induzido a percorrer por lugares encantadores que envolvem o passado e o presente, na perspectiva de construir um futuro promissor. E este prazer é construído mediante o contato diário com atividades que envolvem e despertam o interesse pelo ato de ler, diante disso, é essencial que a criança, no início do seu processo formativo, esteja inserida em ambiente que apreciam, compartilham, exerce em ações voltadas para essa temática.(Julie, Aluna de Graduação).

Como observamos, a bolsista compreende que a leitura proporciona prazeres diversos, uma vez que através dos livros e das histórias é possível despertar nos jovens o mistério que incentiva a curiosidade, o real ao imaginário que muitas vezes serve de conforto e, conseqüentemente, ao gosto de ler o que vai sendo frequentemente aguçado. Assim como defende Petit (2006, p. 19) a leitura auxilia os jovens a se tornarem pessoas mais autônomas capazes de construir e de serem autores de sua própria vida.

(iv) Da relação entre leitura e êxito pessoal

Conforme anunciado por Charlot (2000) acerca da inexistência do “fracasso escolar”, pois, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal, portanto, são esses alunos, essas situações, essas histórias que devem ser analisadas. Com base nos resultados obtidos na pesquisa, constatamos que em muitos casos os próprios sujeitos atribuem a si o fracasso pela falta de interesse mesmo diante de situações em que não são incentivados, como

relatados por esse bolsista:

Exemplo 05:

Confesso que quando criança eu não lia muito, pelo fato de não ter sido interessado pelos os estudos, isso fez com que eu repetisse alguns anos na escolar. [...] Quando me dei conta de que estava perdendo tempo pela minha falta de interesse e que isso me prejudicaria no futuro, resolvi me esforçar mais nos estudos, com isso, passei a ler bastante e fui criando um enorme gosto pela leitura [...] Hoje me arrependo de não ter mim interessado pelos estudos, na minha infância. Mas essa fase ficou no passado. Vou me esforçar cada vez mais até alcançar meus objetivos (Carlos, Aluno do EM).

O relato acima mostra que o leitor enfrentava imensa dificuldade com a leitura pela falta de incentivo, mas ao participar de atividades de leitura, mas com o passar do tempo percebeu que a leitura é de suma importância para sua vida profissional, tornando-se uma pessoa fascinada por livros.

(v) Da relação com projetos de leituras: ritos de passagens e de iniciação

O papel desempenhado pela escola diante da leitura é que além desta ampliar conhecimentos, influencia também na formação do leitor, pois para que isso se concretize é necessário total incentivo, principalmente, nas salas de aula. Contrariamente ao afirmado no exemplo anterior os relatos abaixo confirmam a relevância dos projetos de leitura na vida e na formação dos sujeitos:

Exemplos 06:

O programa BALE, surgiu em minha vida como uma grande oportunidade para que eu possa adquirir mais conhecimentos. (Maria, Aluna do Ensino Médio).

Exemplo 07:

O prazer pela leitura foi o principal motivo que me levou ao BALE (Biblioteca Ambulante de Literatura nas escolas), afinal, ler é algo que me fascina desde criança, época em que as fábulas e contos de fadas tomavam conta de mim. (Lara, Aluna do Ensino Médio).

Nesses relatos vimos que os sujeitos mencionam apenas o BALE como um dos agenciadores no incentivo e na aproximação destes dos livros e da leitura. Mediante o cultivo do gosto pela leitura esta vai se tornando mais frequente em suas vidas conforme relatado, o Programa BALE vem para contribuir, facilitar e incentivar os jovens e as crianças a terem um acesso às práticas de leitura e até mesmo uma visão positiva sobre o ato de ler.

Conclusão

Ao analisar a experiência do Ponto BALE com a leitura, envolvendo TICs, tendo como ferramentas de leitura suportes não convencionais, como é o caso da plataforma facebook foi possível elucidar em estudos realizados a partir de autores como Charlot (2000) e Petit (2006) possíveis aproximações entre realidades distintas.

Ao nos remontar a investigação realizada no interior da França (PETIT, 2006), assim como no Ponto BALE no interior do Brasil, verificamos que em ambas situações a leitura se torna um auxílio a tornar as pessoas autônomas e mais livres, proporcionando o aprimoramento de conhecimentos que servirão para toda vida. Autores como Villard (1997) contribuíram para o entendimento de que ler é construir uma concepção de mundo, de entender, ser capaz e de compreender o que nos chega por meio da leitura. Pois, formar leitores deve ser para toda a vida, tendo o gosto e a vontade pela prática de leitura, mediado pelo educador. Em Silva (2002), entendemos que a partir da experimentação da leitura se exerce o estar no mundo e se adquire competências e habilidades a serem incorporadas pelo leitor. Conforme os sujeitos entrevistados a prática de leitura tem o poder de proporcionar ao ser humano um prazer singular, que provoca mistério e curiosidade, possibilitando ao leitor percorrer lugares nunca visitados.

Outra contribuição importante para a análise dos dados adveio de Raimundo (2009), principalmente ao afirmar que a *internet* é um instrumento que melhora e facilita a educação, mas precisamos reconhecer que ela pode se tornar ruim quando o aluno não se apropria devidamente do que ler. Nessa mesma perspectiva, Brito e Sampaio (2011) afirmam que a *internet* pode gerar o isolamento, mediante uso exagerado e desordenado, quando não se consegue atribuir algum fim de aprendiza-

gem. Nessa mesma direção os sujeitos investigados relataram que o Ponto BALE, foi muito importante e que trouxe benefícios que proporcionaram mudanças positivas quanto à prática de leitura envolvendo as TICs.

O resultado alcançado com a análise acerca do Ponto BALE CTI no que concerne a experiência com a leitura muito influenciou os envolvidos para desenvolver a prática de leitura, por meio das novas tecnologias da informação. Apesar de alguns investigados ainda apresentarem resistência pela leitura na tela, mesmo assim observamos que esta se tornou fundante e exitosa, na medida em que foi possível disponibilizar no Grupo “Escritas de si: entre canteiros da leitura e produção”, via plataforma *facebook*, o que contribuiu com um quantitativo de materiais suficientes para formação de repertório de leitura.

Referências

BRITO, Francisca Francione Vieira de e SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **O entrecruzar das mídias com os conceitos adornianos de indústria cultural e esclarecimento: um convite á criticidade;** 2011.

BONOW, Débora Böhm. **Os sentidos do ler e escrever na sociedade e na escola.** 2005. <Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss18_03.pdf>. Acesso aos 20 de maio de 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Bernard Charlot; trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAN, José Manuel Moran. O uso das novas tecnologias da Informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios; 1999. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. **A mediação na formação do leitor.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007. Anais Maringá, 2009, p. 107-117.

SAMPAIO, M. L. P.; MASCARENHAS, R. O. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas:** ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

_____. **Ponto BALE CTI EB:** entre canteiros da leitura e produção. UERN/FA-PERN/CNPq, 2012.

SILVA, S. A. Adorno, a indústria cultural e a internet. Revista Filosofia. Ed. 20, 2009. Disponível em: http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/20/artigo_151970-3.asp. Acesso: 12 de abril de 2014.

SCHONS, Mariane Maria e VALENTINI, Carla Beatriz. **Movimentos de letramento digital nas práticas de leitura e escrita:** um estudo de caso de uma criança do ensino fundamental. 2012.

VILARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: Qualitymark, Ed. 1997.



ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA FRENTE DEMOCRACIA E SAÚDE

PATRÍCIA SILVEIRA RODRIGUES

ANÁLISE DA 'TRAJETÓRIA DA FRENTE DEMOCRACIA E SAÚDE

Patrícia Silveira Rodrigues¹, Alane Andreelino Ribeiro¹, Agleildes Arichele Leal de Queiros³

¹Mestre em Saúde Pública, Centro Brasileiro de Estudos em Saúde. E-mail: patsilveirarodrigues@gmail.com

¹Mestre em Ciências e Tecnologias em Saúde, Centro Brasileiro de Estudos em Saúde. E-mail: alane.andreelino@gmail.com

³Doutora em Saúde Pública, Centro Brasileiro de Estudos em Saúde. E-mail: liu_leal@yahoo.com.br

Resumo

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever a experiência da conformação de uma frente em defesa da democracia e dos direitos à saúde a partir de março de 2016 até os dias atuais. A Frente Democracia e Saúde (FDS) buscou atuar como um espaço de agregação de sujeitos e coletivos ou entidades que compartilham destes princípios, promovendo análises e ações do cenário no campo da saúde, bem como interagindo com coletivos de outras áreas. Como resultado, a FDS desenvolveu e atuou em diversas ações para resistir aos desmontes anunciados no sistema público de saúde e nos direitos dos cidadãos, afirmando como espaço importante de luta na defesa da saúde e do SUS – Sistema Único de Saúde.

Palavras-chave: Democracia, Políticas Sociais, Sistema Único de Saúde, Educação em Saúde.

Introdução

O cenário político brasileiro apresentado no começo do ano de 2016, mais precisamente quando entra em jogo o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, vai se revelando, de acordo com (Rizotto, 2016) como uma afronta a democracia com fortes raízes no parlamento, mas também no judiciário e na grande mídia. A partir dessa conjuntura, diversos atores, individualmente ou em coletivos, iniciam ações e declarações em denúncia desse fato, associando a defesa aos direitos fundamentais e políticas sociais à democracia.

No campo da saúde, após algumas iniciativas mais isoladas de pessoas ou entidades, como o próprio Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), surge um movimento agregador dessas ações dispersas, a Frente Democracia e Saúde (FDS), com o lema de que não há saúde sem democracia e não há democracia sem saúde.

Este trabalho tem o objetivo de descrever o relato de experiência da conformação de uma frente em defesa da democracia, do Sistema Único de Saúde (SUS) e dos direitos sociais. Analisou-se o período de início das atividades da FDS, a partir de março do ano de 2016 até os dias atuais.

Desenvolvimento

O SUS é o único sistema universal, público e gratuito de saúde dentre os

países com mais de 100 milhões de habitantes (Santos, 2008). Foi instituído por meio da lei nº 8080/90, fruto de muita luta de movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores de saúde, academia e usuários. Apesar de sua existência recente e constantemente ameaçada, o SUS vinha até este momento em movimento crescente de fortalecimento e qualificação. Contudo, muitos obstáculos são reconhecidos para os avanços do SUS, especialmente no que se refere a “gargalos” como o acesso a consultas com especialistas e alguns exames (Azevedo e Costa, 2010).

A partir das avaliações de que o acesso ao SUS ainda precisa ser ampliado e qualificado, para além do que já é ofertado, não há como colocar em discussão redução do sistema de saúde. Ao contrário, é necessário para a garantia dos princípios de universalidade, qualidade e integralidade um maior orçamento para a saúde pública e melhoria na gestão dos recursos públicos que possibilite ampliação e qualificação do atendimento à população.

Atualmente, o Brasil ainda não investe o mínimo necessário para que o SUS possa ter o financiamento adequado e então garantir saúde com qualidade aos brasileiros e brasileiras (Vieira e Zucchi, 2013). Mas o atual governo ilegítimo, por meio de medidas como a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241, propôs agravar ainda mais este quadro de desfinanciamento do SUS. Esta PEC acaba com a vinculação dos gastos de saúde ao crescimento da receita da União, pretendendo congelar por 20 anos os gastos públicos.

Outras iniciativas foram anunciadas no poder executivo e no legislativo somando-se como forças propulsoras na ameaça à saúde e ao desmonte do SUS. Como exemplos, o projeto do atual governo ilegítimo expressas no documento ponte para o futuro (PMDB, 2015), que propõe desvinculação das receitas para saúde, a PEC 451/2014, do então deputado Eduardo Cunha, que obriga as empresas a contratarem planos de saúde aos seus trabalhadores, apenas favorecendo quem está empregado, e a PEC 143/2015, que amplia a desvinculação do orçamento da União, estados e municípios. Todas as propostas representam ataques diretos ao que está previsto na constituição federal de 1988.

A saúde quando vista como setor do mercado não atende às necessidades dos cidadãos, mas apenas a interesse dos empresários que lucram com o adoecimento da população e insuficiência do SUS (Oliveira, 2015). E em tempos de “rasteira” na democracia e nos direitos sociais, lucram também os políticos que têm suas campanhas financiadas pelos planos privados de saúde. Nas eleições de 2014, as empresas Amil, Bradesco Saúde, Qualicorp e grupo Unimed saúde doaram juntas, em torno de 52 milhões para a candidatura de 131 parlamentares, entre eles, os parlamentares que apoiaram o impeachment Ricardo Barros, Osmar Terra e Eduardo Cunha (Bahia e Scheffer, 2014; Farias, 2016).

O processo em torno do impeachment e mudança de rumo do projeto de governo sem nenhuma legitimidade democrática, trouxeram à tona declarações, do então governo interino, de que era insustentável o tamanho do SUS e da neces-

sidade de revisão dos preceitos constitucionais que garantem o acesso universal à saúde. No entanto, somando-se a proposta de regressão do direito à saúde, os planos populares de saúde, projeto do atual ministro ilegítimo da saúde, Ricardo Barros, para contingenciar os gastos públicos com o SUS contraria o princípio constitucional de integralidade, fortalecendo a assistência privada à saúde e esfacelando o SUS.

A partir das citadas ameaças a democracia no país e usurpação dos direitos sociais, um conjunto de entidades, militantes, trabalhadores e usuários do SUS reuniram-se e iniciaram o desenvolvimento de atividades educativas no âmbito da defesa da democracia como questão de saúde para alertar aos cidadãos a situação do contexto atual do Brasil. Inicialmente, organizou-se um Seminário para Mobilização Internacional em Defesa da Democracia e dos Direitos Sociais, com a presença de movimentos e entidades como a Associação Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES), CEBES, FIOCRUZ, Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, Coletivo Intervezes com apoio da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, além da presença de trabalhadores, acadêmicos, parlamentares e militantes da área da saúde e dos direitos sociais. A partir desta ação, esse coletivo denominou-se Frente Democracia e Saúde.

A FDS tem como principal pauta a defesa da saúde e da democracia, e por meio de ações de cunho educativo, como a “vacinação contra o golpe” e a distribuição da “pílula da democracia” em locais populares de grande circulação de pessoas como feiras públicas e eventos no Distrito Federal, assim como, o lançamento de manifestos, realização de audiências públicas e o desenvolvimento de ações de saúde junto a acampamentos de movimentos sociais em defesa da democracia se constituíram como movimento importante na defesa dos direitos sociais. Como resultado das ações realizadas, esse coletivo foi convidado a organizar e realizar atividades em espaços institucionais (Congresso Nacional, Conselho Nacional de Saúde, entre outros), promovendo o diálogo com diferentes atores na luta em defesa da Saúde e da Democracia.

A inserção da FDS nos diversos espaços políticos fomentou a organização de outras frentes em defesa da Saúde e do SUS, como a Frente Estudantil pela Saúde Popular e a Frente Popular em Defesa do SUS Distrito Federal. Diversos materiais gráficos de autoria própria foram produzidos pela FDS e utilizados em manifestações populares e espaços institucionais, como Manifesto dirigido à população brasileira, aos trabalhadores e gestores do SUS, apresentando os elementos que demandam a criação da Frente e uma Carta aberta em defesa dos direitos dos trabalhadores, explicitando situações de perseguição de trabalhadores do âmbito da saúde.

Conclusões

As ações da FDS seguem acontecendo e se direcionam contra as ameaças

reais aos direitos arduamente conquistados, como forma de reafirmar os preceitos da Constituição Cidadã. Articulações com outros movimentos que se somam para a defesa do SUS e do direito à saúde, como a Frente Parlamentar em defesa do SUS e com atividades conjuntas com o Conselho Nacional de Saúde tem ganhado força como um espaço necessário de luta para preservar tudo o que foi construído até hoje e contra a destruição das conquistas constitucionais.

Ressalta-se a importância das atividades da FDS no fomento e organização de outras frentes com propósitos afins, que se propõem o fortalecimento da pauta conjunta em defesa da Saúde e do SUS.

Na compreensão de que a atual conjuntura política no Brasil não propõe ações isoladas para defesa do que há de mais precioso na jovem democracia brasileira, o Estado Democrático de Direito, sendo necessário a articulação de diferentes movimentos de resistência para o combate aos desmontes anunciados. A partir disso, a Frente Democracia e Saúde constitui-se como um movimento amplo e plural para enfrentar àqueles que propõem mercantilizar e usurpar a saúde pública e o SUS.

A atuação da FDS nos informa uma particularidade da atuação dos movimentos sociais contemporâneos, a de congregar diferentes organizações de base e de profissionais dispersos que se aglutinam em torno de uma pauta que potencialmente diz respeito a uma grande parcela da população brasileira.

Ao finalizar as análises do processo de construção dessa frente, queremos pontuar algumas questões para serem desenvolvidas numa agenda de pesquisa. Faz-se necessário observar até que ponto os interesses dos partidos políticos e das tendências políticas terão influências na condução desta frente? Qual a capacidade de resistência desta frente diante de um poderoso adversário?

Referências:

Brasil. Lei 8080, de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

Santos, N.R. Public healthcare policy in brazil: Crossroads and choices. *Ciência e Saúde Coletiva*. 2008.

Azevedo, A.L.M.; Costa, A.M. The narrow entrance door of Brazil's National Health System (SUS): an evaluation of accessibility in the Family Health Strategy. *Revista Interface- Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.35,2010.

Farias, L. Lobby Suprapartidário. *Le Monde Diplomatique Brasil*. 05 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=3243>>. Acesso em: 30 set 2016.

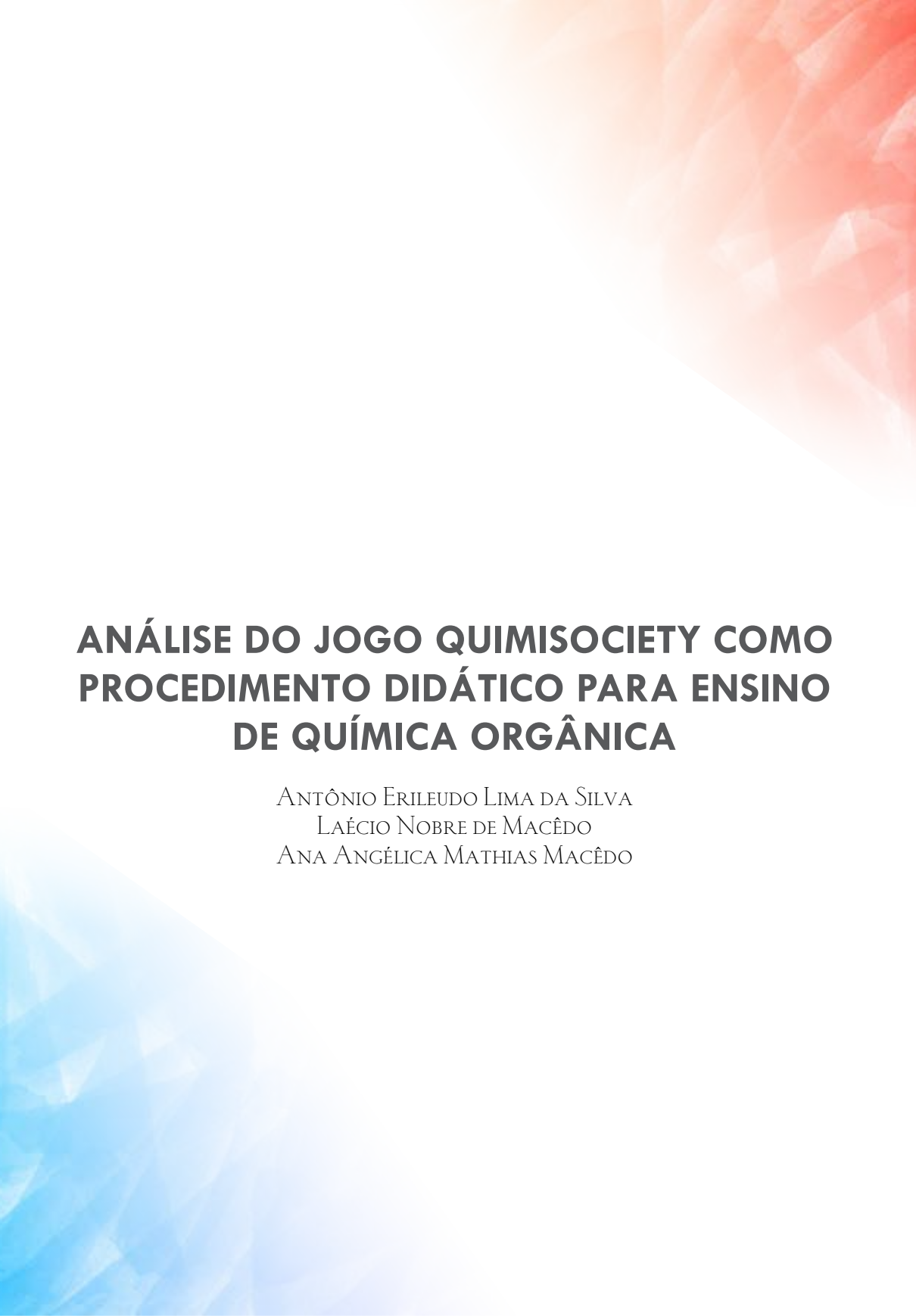
Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Uma ponte para o futuro. Brasília, 29 out. 2015.

Edward Meirelles de Oliveira, E. M. O. Sistema Único de Saúde (SUS): contradições determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Universidade de São Paulo, 2015.

Rizzotto, M.L.F. Nenhum passo atrás na conquista do direito à saúde. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 4-7, ABR-JUN 2016.

Vieira F.S., Zucchi P. Financing of pharmaceutical services in Brazilian public health system. Saude Soc.; n.22, v.1, p.73-84, 2013.

Scheffer, M; Bahia, L. Representação política e interesses particulares na saúde - A participação de empresas de planos de saúde no financiamento de campanhas eleitorais em 2014. Relatório de pesquisa. 2014. Texto disponível em: <<http://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Planos-de-Saude-e-Eleicoes-FEV-2015-1.pdf>>. Acesso em: 30 set 2016.



ANÁLISE DO JOGO QUIMISOCIETY COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO PARA ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

ANTÔNIO ERILEUDO LIMA DA SILVA
LAÉCIO NOBRE DE MACÊDO
ANA ANGÉLICA MATHIAS MACÊDO

ANÁLISE DO JOGO QUIMISOCIETY COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO PARA ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Antônio Erileudo Lima da SILVA (IFCE)¹
Laécio Nobre de MACÊDO (UFMA)²
Ana Angélica Mathias MACÊDO (IFMA)³

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais advertem para a necessidade de inserir formas diversificadas e inovadoras ao trabalho da escola tradicionalmente sustentado na oralidade e escrita. É perceptível a carência de metodologias que forneçam elementos favoráveis a uma aprendizagem significativa em sala de aula. Na presente pesquisa foi utilizado um jogo didático para o ensino de Química Orgânica, denominado Quimisociety. O objetivo é analisar se o uso de jogos didáticos como metodologia nas aulas de Química pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa descritiva e como ferramenta investigativa foi utilizado um questionário contendo quinze perguntas de múltipla escolha, relacionadas à influência do jogo didático no ensino na disciplina de Química Orgânica, da relação Química e cotidiano, e sobre as metodologias adotadas em sala de aula. Participaram da pesquisa cinquenta e cinco alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de ensino médio do Sertão Central do Ceará com idades entre 16 e 48 anos. Os resultados indicam que 45,5% dos participantes sentem dificuldade em nomear os compostos orgânicos; 72,7% deles asseguram que a metodologia mais utilizada pelo docente durante as aulas de Química é a expositiva dialogada; 50,9% declararam que o jogo didático contribuiu para melhorar aprendizagem dos conteúdos e 29,1% asseguram que o uso do jogo contribuiu expressivamente para a aprendizagem.

Palavras chave: Jogo Didático. Metodologia. Ensino de Química.

1 Licenciado em Química, Instituto Federal do Ceará. E-mail: herileudo@hotmail.com

2 Professor Assistente, Universidade Federal do Maranhão. E-mail: laecio@virtual.ufc.br

3 Professora Doutora, Instituto Federal do Maranhão. E-mail: anaangellica@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula não é mais um ambiente em que se transmite saberes, transformou-se em uma atmosfera em que se busca e gera conhecimentos. Na contemporaneidade, o professor deve desenvolver competências, as quais promova ao discente o despertar, autoconfiança e a aprendizagem, ou seja, criar e dinamizar situações em que se proporcione um ambiente favorável a produção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais (ALARCÃO, 2005).

Por sua vez, o ser humano nasce em meio a regras que orientam e facilitam seu processo educativo, por conseguinte limitam o indivíduo atribuindo valores e princípios essenciais para o convívio social, ensinando-o a conviver e respeitar a diversidade existente. Piaget (1980) declara que a utilização de jogos como procedimento educacional é uma das oportunidades com a qual pode-se trabalhar o uso de regras, em um primeiro momento não se limitando a aceitação e obediência por parte do indivíduo, porém havendo a atribuição de valores morais e sociais decorrente do confronto dos variados pontos de vista.

O uso de jogos didáticos para o aprendizado, por sua vez é um dos meios mais fascinantes e atraentes que a humanidade conhece desde os tempos mais remotos. Juntamente, com o surgimento da espécie humana no planeta veio com ela uma necessidade essencial para o desenvolvimento intelectual. Por análises de épocas diversas, percebe-se que o jogo sempre constituiu uma atividade intrínseca ao ser humano. Platão, o filósofo (427-348 a.C), em seu tempo, relatava sobre a significância de aprender por meio da diversão, jogos que imitassem atividades desenvolvidas por adultos (CUNHA, 2012).

Jogos educacionais com desígnios pedagógicos são de elevada relevância em sala de aula, visto que, originam situações diversificadas de ensino e aprendizagem aumentando o nível de conhecimento construído pelo indivíduo o qual desenvolve estímulo, concentração, interesse e motivação dentre outras habilidades. De acordo com Moyles (2002), esse tipo de atividade pode ser utilizado para diversos fins no contexto de aprendizagem, no qual se pode trabalhar desde o mecanismo da autoconfiança à aprendizagem significativa, conferindo competência e destreza na área cogitada para sua utilização.

Para Zanon, Guerreiro e Oliveira (2008), os jogos didáticos proporcionam

ao docente uma forma diferenciada de avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno, além de promover o prazer e divertimento durante os estudos. Estes métodos possibilitam revisar conteúdos vistos anteriormente e promover a aquisição de novos saberes com base nos existentes e detectar erros de aprendizagem). De acordo com Pozo (1998), o docente pode auxiliar o discente a formular e reconstruir conceitos, despertando seus conhecimentos adquiridos, anteriormente por meio da articulação com uma nova informação a ser exposta.

Miranda (2001) afirma que não há aprendizagem sem prazer e atividade intelectual, a utilização de métodos alternativos como a ludicidade trata-se de uma boa estratégia para a eficiência da aprendizagem, pois desenvolvem a cognição, socialização, criatividade, motivação. Furtado (2008), ressalta que ao ser inserido em um jogo ou atividade lúdica o indivíduo encontra-se em meio a situações, problemas e desafios que os incitam a criar e buscar estratégias para superar os obstáculos impostos pela situação.

Oliveira, Silva e Ferreira (2010) alegam que o uso de metodologias modernas é fundamental para que o discente sinta prazer em estudar ciências. De acordo com Borges e Schwarz (2005) a construção ou adaptação de jogos a conteúdos escolares promove a desenvoltura do aluno e o leva a buscar soluções para as mais variadas situações, desenvolvendo aspectos cognitivos e auxiliando na compreensão das teorias estudadas.

O jogo didático Quimisociety⁴ foi desenvolvido com o desígnio de auxiliar o docente durante as aulas de Química Orgânica, subsidiando a avaliação de como as informações estão sendo construídas pelos discentes e se estes conseguem associar com agilidade as situações colocadas diante de perguntas e respostas.

O Quimisociety (Figura 1) consiste em um tabuleiro inspirado no jogo de futebol de botão, com jogadores fixos (obstáculos), bola, palhetas para movimentar a bola e cartas contendo perguntas e respostas relacionadas ao conteúdo de nomenclatura dos compostos orgânicos, e regras distintas. O jogo pode ser utilizado no ensino médio e superior para o estudo da nomenclatura de compostos orgânicos ou ser adaptado para outros conteúdos na área de Química. Campos, Bertoloto e Felício (2002) observam que aspectos lúdico e cognitivo são encontrados nos jogos

4 Jogo Quimisociety foi desenvolvido pelos pesquisadores no Projeto Pibid Química IFCE.

didáticos e são de grande valia como procedimentos para o ensino e aprendizagem, favorecendo o raciocínio e a argumentação, a cognição e a vida em sociedade.

Figura 1. Jogo Quimisociety como metodologia nas aulas de Química



Fonte: Elaboração própria

2 METODOLOGIA

Estudo de caráter exploratório e investigativo que busca conhecer a realidade da escola e, ao mesmo tempo, propor uma alternativa didático-pedagógica para reduzir a deficiência na aprendizagem de Química. Foi utilizado como método, a pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2008) possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

2.1 Participantes

Cinquenta e cinco alunos do 3º ano do nível médio com idades entre 16 e 48 anos, dos quais 28 pertencem ao sexo feminino e 27 ao masculino, de duas turmas de uma escola pública de Ensino Médio do Sertão Central do Ceará.

2.2 Procedimentos

Para realizar a pesquisa, fez-se uso de: jogo didático Quimisociety para aplicação durante a aula, cronômetro, quadro branco, pincel atômico, bem como, de um questionário contendo quinze perguntas de múltiplas escolhas, relacionadas à influência do jogo didático no ensino da Química Orgânica, a relação química e cotidiano, metodologia adotada pelo professor em sala de aula.

O assunto da disciplina de Química Orgânica (nomenclatura dos compostos orgânicos) escolhido para aplicação da pesquisa havia sido ministrado pelo

professor titular das turmas no decorrer do primeiro semestre do ano, porém, em cada uma das turmas escolhidas para a pesquisa foi ministrada uma aula de revisão, posteriormente a aplicação do jogo, e ao final, houve a aplicação do questionário.

Após a aula de revisão, os alunos foram divididos em duas equipes, cada equipe escolheu um membro para executar o jogo e os demais ficaram na torcida por seu grupo, em seguida houve um sorteio para saber qual dos dois alunos daria o toque inicial na bola e a cronometragem do tempo, após o primeiro gol o aluno que o fez sorteou uma das dez cartas entregou-a ao professor, que fez a pergunta ao adversário; a seguir cronometrou o tempo para resposta. Após finalizar o jogo, fez-se a aplicação do questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

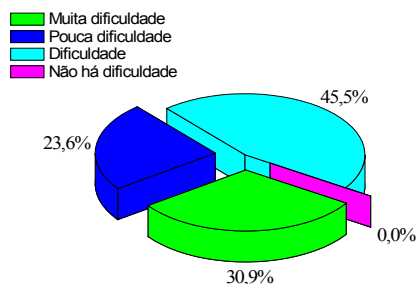
Quando questionados sobre as dificuldades em relação a atribuir nomes aos compostos orgânicos (Figura 2), 45,5% dos participantes afirmaram sentir dificuldade, 30,9% asseguraram sentir muita dificuldade, 23,6% relataram sentir pouca dificuldade, porém, ninguém afirmou não sentir dificuldade. A cultura do desenvolvimento intelectual no Brasil é muito baixa, prevalecendo no âmbito escolar à falta de motivação e compromisso por parte dos alunos e professores.

O grau de dificuldade enfrentado pelo aluno na disciplina conforme Macêdo *et al.*, (2007), relaciona-se a falta de associação da teoria com a prática, uma vez que os alunos estudam os conteúdos sem perceber sua utilização no cotidiano. Como exemplo, tem-se que cada classe de compostos abordados, realizar pelo menos uma aula prática no laboratório, ressaltando a relação com nosso dia-dia.

Castro-Filho e colaboradores (2006) afirmam que há duas hipóteses que podem ser as causadoras das dificuldades dos discentes em assimilar o conhecimento: a complexidade própria de cada conteúdo e o modo como eles são lecionados nas escolas.

Trivellato *et al.*, (2009) assegura que durante o processo de ensino e aprendizagem o docente deve considerar dentre outros fatores, a experiência pessoal dos discentes, a diversidade de propostas metodológicas a serem utilizadas na técnica de ensino e aprendizagem em que particularmente deve-se buscar as mais atualizadas e inovadoras as quais promovam atividades de atitudes reflexivas e investigativas nos discentes.

Figura 2. Dificuldade dos alunos em nomear compostos orgânicos



Fonte: Elaboração própria

A figura 3 retrata as metodologias utilizadas pelo professor ao ministrar a disciplina de Química Orgânica, 72,7% dos participantes da pesquisa asseguraram que o docente utiliza a metodologia expositiva dialogada, 12,7% afirmam ser utilizado o método de trabalho em grupo, 9,1% declaram ser a técnica de trabalho individual, 3,6% relatam ser aula expositiva, enquanto 1,8% asseguram haver variação de metodologias.

Ao se executar este questionamento, foi esclarecido que os discentes poderiam escolher mais de uma metodologia. No entanto, cada participante escolheu apenas uma, dando ênfase na mais utilizada durante as aulas. As metodologias utilizadas em sala de aula são de fundamental importância para que haja uma boa compreensão dos conteúdos abordados pelo docente, principalmente quando se trata de conteúdos de Química, em especial de Química Orgânica. Essa disciplina muitas vezes é mal interpretada pelos discentes, devido à abordagem descontextualizada dos conteúdos, falta de relação com cotidiano e uso da metodologia nas aulas ministradas.

Salienta-se que grande percentual de docentes se sentem intimidados diante de novas técnicas de ensino, realidade esta que sugere fortemente a necessidade da reciclagem das metodologias adotadas para o ensino em sala de aula de Química, visto que neste âmbito prevalece a utilização apenas da metodologia expositiva. Prata, Nascimento e Pietrocola (2007) declaram que as inovações utilizadas para o ensino e aprendizagem são contempladas com receio pelo coletivo responsável pelo gerenciamento do sistema escolar (MEC) uma vez que põe em risco a estabilidade

do ensino.

Figura 3. Metodologias adotadas pelo docente durante aulas de Química orgânica

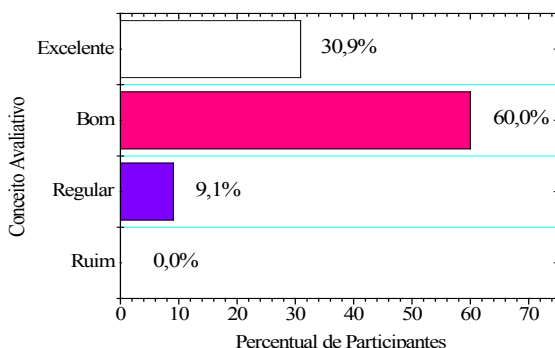


Fonte: Elaboração própria

Após a aplicação do jogo didático pedagógico Quimisociety, solicitou-se aos participantes que avaliassem a utilização do modelo relacionando a aprendizagem de Química Orgânica, especificamente para os conteúdos de nomenclatura dos compostos orgânicos. A figura 4 revelou que 60,0% de os alunos afirmam ser boa a utilização do jogo para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, 30,9% dizem ser excelente, 9,1% asseguram ser regular, porém nenhum dos alunos alegaram não ter utilidade.

Para Prensky (2012), os jogos são instrumentos que proporcionam diversão, prazer e satisfação; todavia possuem regras que devem ser seguidas e que dão suporte para o indivíduo aprender a viver em sociedade e a respeitar a diversidade. Relata-se que jogos pedagógicos possuem metas que promovem a motivação do executante e o faz realizar o *feedback* originando aprendizado, além da emoção causada pela adrenalina dos conflitos, competições e desafios.

Figura 4. Avaliação do jogo Quimisociety para aprendizagem de nomenclatura dos compostos

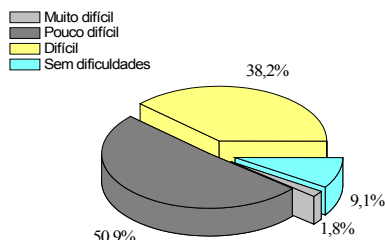


Fonte: Elaboração própria

A figura 5 expressa dados relativos às dificuldades encontradas durante o percurso do jogo. Observa-se que 50,9% asseguram ser o jogo está pouco dificultoso, 38,2% afirmaram ser difícil, 9,1% relatam que não tiveram dificuldades, enquanto que 1,8% declaram ser muito difícil executar o jogo pedagógico.

Percebeu-se que a grande problemática encontrada e que interfere na execução do jogo, tornando-o mais difícil, é a falta de conhecimento prévio e a desmotivação dos participantes em estudar os conteúdos abordados; o que reflete aspectos a serem considerados em termos de conhecimento científico e formação do docente, pois para Carvalho e Gil-Perez (2006), a falta do conhecimento constitui o principal problema no desenvolvimento de métodos inovadores em sala de aula.

Figura 5. Classificação do nível de dificuldade encontrado pelos discentes durante a execução do jogo



Fonte: Elaboração própria

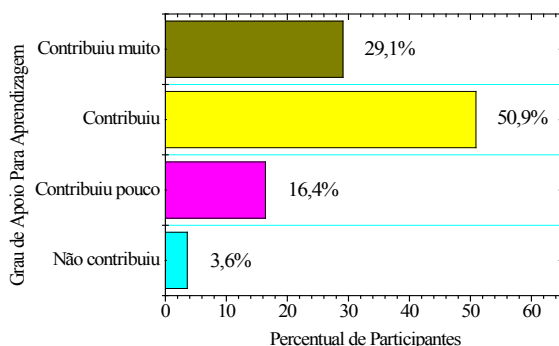
Solicitou-se aos participantes que conceituassem o grau de aprendizagem dos conteúdos de nomenclatura dos compostos orgânicos após a aula com o jogo didático Quimisociety, a figura 6 indica que 50,9% dos discentes declaram que o modelo contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos, 29,1% asseguraram que o uso contribuiu muito, 16,4% alegaram ter contribuído pouco, 3,6% relataram não contribuir para a aprendizagem.

Percebeu-se que, a grande maioria dos discentes pesquisados afirmaram que houve contribuição por parte do jogo didático Quimisociety, pois ao efetuar o somatório da parcela 80% afirmaram ter contribuído muito, dado que certifica a necessidade de aulas mais dinamizadas e atrativas aos olhos dos alunos.

Fialho (2007) sugere como técnica para facilitar à elaboração de conceitos, espírito competitivo, cooperação e criatividade em sala de aula a exploração do aspecto lúdico, tornando essa técnica mais transparente, assegurando que haja domínio sobre os objetivos fundamentados para compressão dos assuntos abordados.

Campos, Bertoloto e Felício (2002) afirmam que os aspectos lúdico e cognitivo encontrados no jogo educativo possuem contribuição eficaz para o entendimento de conceitos abstratos e complexos, beneficiando principalmente o raciocínio e a argumentação, desenvolvendo a cognição e a construção de representações mentais.

Figura 6. Contribuição do jogo Quimisociety para aprendizagem de nomenclatura dos compostos orgânicos



Fonte: Elaboração própria

4 CONCLUSÃO

De acordo com o objetivo proposto, conclui-se que em relação ao conteúdo da aula fazendo uso do jogo didático Quimisociety é um recurso que pode ser explorado, todavia os discentes precisam estar motivados a estudar o conteúdo, antes e depois da aula para que haja maior aprendizado.

A educação não tem ponderado a expansão dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade, visto que as escolas que possuem recursos variados, o ensino prevalece sendo conservador e as aulas em sua essência continuam a ser previsíveis e pouco atrativas. Faz-se necessário o que o professor recicle as metodologias e competências para que possa intermediar o conhecimento de forma dinâmica e atrativa aos olhos dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, R.M.R.; SCHWARZ, V. O papel dos jogos educativos no processo de qualificação de professores de ciências. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA. Lajeado: **Anais...** Lajeado: UNIVTES, 2005.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/producaodejogos.pdf>> Acesso em: maio.2012.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO-FILHO, J. A.; FREIRE, R. S.; MACEDO, L. N.; SALES, G. L.; OLIVEIRA, E. M. Gangorra Interativa: um objeto de aprendizagem para os conceitos de grandezas inversamente proporcionais. WORKSHOP DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – WIE, **Anais...** Campo Grande/MS, 2006.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova**, v.34, n. 06, p.92-98, 2012.

FIALHO, N. N. **Metodologia do ensino de Biologia e Química**: Jogos no ensino de Química e biologia. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. 152 p.

FURTADO, J. G. **Jogos no ensino de Química**: uma proposta de jogo para o ensino

de segurança em laboratórios químicos. Monografia de graduação. Universidade de Brasília, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACÊDO, L. N. *et al.* Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. **Objetos de Aprendizagem**: uma proposta de recurso pedagógico. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (organizadoras). Brasília: MEC, SEED, 2007.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v.28, p. 64- 66, 2001.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, L. M. S.; SILVA, O. G.; FERREIRA, U. V. S. Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química. **HOLOS**, v. 5, p.166-175, 2010.

PIAGET, J. **Adaptation and intelligence**: organic selection and phenocopy. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

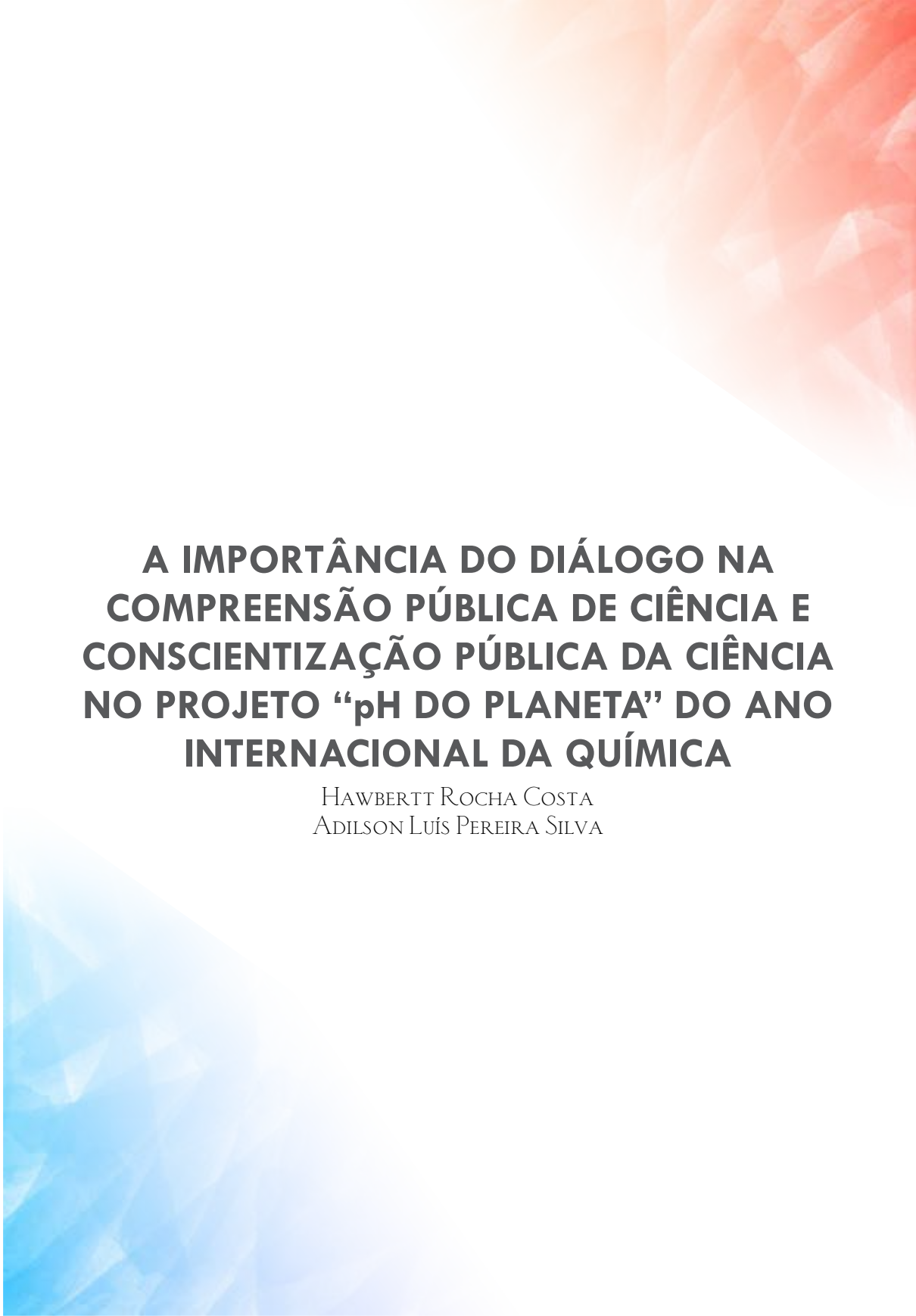
POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A.; PIETROCOLA, M. Políticas para fomento de produção e uso de objetos de aprendizagem. In: **Objetos de Aprendizagem**: uma proposta de recurso pedagógico. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (organizadoras). Brasília: MEC, SEED, 2007.

PRENSKY, M. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

TRIVELLATO, J. *et al.* **Ciências, Natureza e Cotidiano**: criatividade, pesquisa, conhecimento. São Paulo: FTD, 2009.

ZANON, D. A. V; GUERREIRO, M. A. S; OLIVEIRA, R. C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, v.13, p.72-81, 2008.



**A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA
COMPREENSÃO PÚBLICA DE CIÊNCIA E
CONSCIENTIZAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA
NO PROJETO “pH DO PLANETA” DO ANO
INTERNACIONAL DA QUÍMICA**

HAWBERTT ROCHA COSTA
ADILSON LUÍS PEREIRA SILVA

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA COMPREENSÃO PÚBLICA DE CIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA NO PROJETO “pH DO PLANETA” DO ANO INTERNACIONAL DA QUÍMICA

Hawbertt Rocha **COSTA** (UFMA)¹
Adilson Luís Pereira **SILVA** (UEMA)²

RESUMO

Em 2011 foi o ano Internacional da Química, sendo assim, um grande projeto Internacional foi elaborado para medir o pH do Planeta. O Brasil participou do projeto por meio da Sociedade Brasileira de Química no experimento global da água. Nesta atividade, alunos, professores e pesquisadores do Brasil coletaram uma amostra de água proveniente de uma fonte natural próximo a uma escola ou centro de pesquisa. Destarte, acredita-se que tal projeto esteve inserido em uma abordagem de Compreensão Pública da Ciência e utilizou do diálogo e da experimentação de forma simplista para tal objetivo. Com a intenção de tornar mais público estas informações e tratar da participação pública, este trabalho abordou o referido projeto em uma perspectiva de Consciência Pública da Ciência, onde o diálogo cumpre um papel fundamental para engajar a população nas tomadas de decisões, bem como a participação nas discussões que os cientistas abordam sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Científica. Ano internacional da química. Consciência pública da ciência. Compreensão pública da ciência.

1. INTRODUÇÃO

Para comemorar o ano Internacional da Química em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC), promoveram o projeto intitulado “O Experimento Global da Água”, que consistiu em envolver as comunidades

1 Professor da Universidade Federal do Maranhão, Doutor em Educação para a Ciência pela UNESP-Bauru, hawbertt.costa@ufma.br.

2 Professor da Universidade Estadual do Maranhão, Mestre em Química pela UFMA, adilson.luis@cecen.uema.br.

escolares na determinação experimental de parâmetros relacionados à potabilidade da água, dentre os quais, a determinação do pH por comparação de cores valendo-se de uma escala de calibração e de soluções dos indicadores púrpura de metacresol e azul de bromotimol.

No Brasil, o experimento global foi lançado com o nome de “pH do planeta”, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Química (SBQ), incluindo a distribuição de kits com os indicadores e a escala de cores. A SBQ e o Ministério de Ciência, Tecnologia & Inovação (MCT&I) produziram 25.000 kits deste experimento para as escolas públicas do país, especialmente para o ensino médio e para os últimos anos do ensino fundamental. Nesta atividade, os alunos coletaram uma amostra de água proveniente de uma fonte natural local e mediram o pH da amostra, através da utilização de soluções indicadoras coloridas. Os valores médios provenientes dos resultados da turma foram lançados no Banco de Dados Nacional do Experimento Global (*Global Experiment Database*), juntamente com informações sobre a amostra e a escola participante, através de um portal nacional de recebimento dos dados (portal QNInt da Sociedade Brasileira de Química - <http://qnint.sbq.org.br/qni>).

A comunicação em ciência inclui pessoas interagindo, seja dentro de um grupo, ou através de um meio de comunicação em massa com muitas outras pessoas (VAN DER SANDEN; MEIJMAN, 2008). O experimento de medir o “pH do planeta”, no Ano Internacional da Química, com o slogan: “Química para um Mundo Melhor”, relaciona-se à comunicação em ciência, por alunos e professores estarem interagindo em grupo e pela campanha ter sido divulgada por meio da internet, da Semana de Ciência e Tecnologia daquele ano (2011) e de outros meios comunicacionais. No entanto, o projeto constituiu-se apenas na abordagem de alguns conceitos sobre ácidos e bases e na catalogação dos resultados, pautando-se assim, em uma atividade que não estabeleceu nenhum tipo de diálogo para com a comunidade local, em que se visasse o entendimento e a participação destes com relação à importância de se medir o pH das águas e quais implicações tais atividades trariam para uma vida de melhor qualidade. Se as atividades fossem conduzidas desse modo, acreditamos que a comunicação em ciência se tornaria mais significativa.

Apesar do objetivo da comunicação em ciência estar mudando, afastando-se do “modelo de déficit” de forma mais dinâmica e não diretiva, tal objetivo deve pautar-se na negociação de significados e fatos entre o conhecimento popular e o

conhecimento científico (VAN DER SANDEN; MEIJMAN, 2008). Van der Auwe-
raert e Van Woerkum (2003) *apud* Van der Sanden e Meijman (2008), salientam que
os objetivos da comunicação em ciência têm sido descritos como Consciência Pú-
blica da Ciência (*Public Awareness of Science – PAS*), Engajamento Público com
Ciência (*Public Engagement with Science – PES*), Participação Pública em Ciência
(*Public Participation in Science – PPS*), e Compreensão Pública da Ciência (*Public
Understanding of Science – PUS*). Onde, PAS, PES, PPS e PUS, relacionam-se
com: sentir a urgência da ciência; ser acolhedor para a ciência; estar sendo envolvi-
do em ciência; aprender a lidar com a ciência, respectivamente.

O experimento de medição do “pH do planeta” é visto aqui como Com-
preensão Pública de Ciência, em que envolve aspectos da Participação e do En-
gajamento Público em Ciência, pois alunos e professores aprendem a lidar com as
substâncias químicas, processos de medições, coleta de dados e discussões sobre
os conceitos de ácidos e bases, bem como estarem envolvidos e engajados, mesmo
que de forma simplória, com a ciência. Porém, o diálogo estabelecido com esses
alunos ocorreu prioritariamente por meio de procedimentos a serem seguidos em
manuais disponibilizados pelo MCT&I na Semana Nacional de Ciência e Tecnolo-
gia de 2011³. A Compreensão Pública de Ciência, neste caso, está próxima de um
“modelo de déficit” - onde se supõe que o público não compreende nada sobre o
assunto e esta lacuna será preenchida com informações científicas (LEWENSTEIN,
2003; BUCCHI; NERESINI, 2008) -, pois não existiu nenhuma participação da co-
munidade local e pelo projeto ter sido caracterizado apenas na coleta de dados para
contribuir com um banco de dados Internacional, contudo os resultados não foram
discutidos de forma mais ampla e social com os alunos e o grupo local.

Para tanto, o diálogo seria a melhor alternativa para promover a comunica-
ção em ciência, desempenhando um papel importante nos objetivos clássicos do
processo de comunicação da ciência, tais como a Compreensão Pública de Ciência.
Assim como acontece na promoção de saúde e na educação em saúde, de forma
efetiva (DUTTA; VANACKER, 2000; LEE; GARVIN, 2003).

3 Olhar descrição do projeto e orientações para os professores nos docu-
mentos contidos no site: http://qnint.s bq.org.br/agua/downloads.php?site_ref=. Os
documentos também estavam postados em [http://semanact.mct.gov.br/index.php/
content/view/4891.html](http://semanact.mct.gov.br/index.php/content/view/4891.html), mas o site foi desativado.

O diálogo promovido na Compreensão Pública de Ciência é, portanto, sobre a negociação e os fatos da ciência, trazendo, de certa forma, apenas informações e conhecimento sobre o tema, não desenvolvendo a Consciência Pública da Ciência. Esta por sua vez, preocupa-se com os sentimentos, emoções e medos que as pessoas têm sobre a ciência, ou seja, a ciência é vista a partir de implicações históricas, culturais, éticas, políticas e sociais. O diálogo em Consciência Pública da Ciência é sobre o nível conceitual e se faz necessário o seu uso como instrumento para servir a um objetivo maior, que é a formação cidadã.

O diálogo pode ser usado para Compreensão Pública de Ciência, bem como para a Consciência Pública da Ciência, tornando-se mais eficaz neste último, pois é importante para esclarecer o conhecimento local ou leigo nas comunicações em ciências. O diálogo pode ser um bom instrumento de comunicação entre a comunidade científica e a leiga, no aprendizado e no entendimento uns com os outros, desenvolvendo assim uma linha convergente de ideias. Não se fala de um instrumento usado para vencer ou convencer, mas para informar aos outros ou a si mesmo sobre fatos, concepções, noções, sentimentos, emoções e medos.

Por outro lado, cabe destacar que as outras duas formas de abordagens de comunicação em ciência, a PES e a PPS, não serão discutidas, pois acreditamos que a Consciência ou Percepção Pública da Ciência (PAS) é um pré-requisito e componente fundamental da Compreensão Pública da Ciência (PUS), assim como das demais (CARIBÉ, 2015). Neste sentido, vale ressaltar que a PAS trata dos conceitos, aos quais são fundamentais para as atitudes e discussão dos fatos científicos das demais abordagens.

Assim, a partir das reflexões acima, discutir-se-á o projeto “pH do planeta” com base em um diálogo sobre fatos, com um objetivo funcional, e com base em um diálogo sobre concepções e noções (sentimentos, emoções e medos), com um objetivo conceitual. Será revisado o referido projeto com base na Compreensão Pública de Ciência, mas levamos em consideração a participação da comunidade local e como ele seria com base na Consciência Pública da Ciência, utilizando do diálogo, em ambos os casos, como o instrumento principal.

2. O PROJETO “pH DO PLANETA” E O DIÁLOGO SOBRE FATOS

O diálogo sobre fatos possui um objetivo funcional, onde se estabelece um respeito mútuo entre cientistas (ou especialistas na área) e a população leiga (VAN DER SANDEN; MEIJMAN, 2008). Na comunicação em saúde, ele pode ser utilizado para facilitar a troca de conhecimentos entre o paciente e o médico. Desta forma, um diálogo inicial é necessário para promover a interação entre os sujeitos - paciente e médico -, pois sua falta acarretará no prejuízo do diálogo sobre os fatos, visto que o conhecimento do paciente, em relação a um medicamento que o médico deseja receitar, é controverso com os benefícios que o médico almeja que este alcance e os possíveis efeitos colaterais ocasionados. Neste exemplo, se o diálogo sobre fatos ocorre, o médico e o paciente manter-se-iam em interação e estabeleceriam um acordo, sendo este o objetivo funcional.

Na comunicação em ciência, o diálogo sobre fatos deveria cumprir o papel de interação entre a comunidade científica e a comunidade leiga, com o objetivo de promover o entendimento e a participação de todos sobre a ciência. O experimento de medir o “pH do planeta” foi divulgado pela Semana de Ciência e Tecnologia de 2011, por meio de folders e manuais instrucionais que objetivavam acentuadamente a coleta de dados para contribuição de um projeto global, sem as devidas preocupações com o diálogo que seria mantido com os alunos:

Esta atividade foi escrita para ser incluída como parte de uma unidade de trabalho já existente relativa à água. Entretanto, os professores podem desejar utilizá-la apenas para dar aos seus alunos uma experiência que irá gerar uma contribuição para um experimento científico internacional. (Disponível em: <http://qnint.s bq.org.br/agua/downloads/prof.pdf>, p. 1).

O método deste experimento foi dividido em três partes, sendo elas: “Parte A – Coleta da amostra local de água”; “Parte B – Medida do pH da amostra local de Água”; “Parte C – Análise e Submissão dos resultados”. A Parte A auxilia na escolha e limpeza dos recipientes, além de fornecer instruções sobre como coletar a água; a parte B instrui sobre os procedimentos de como medir o pH da água; a parte C trata da coleta de dados em duas tabelas, sendo uma para os dados dos grupos e a outra para os dados da turma inteira. O manual e o folder que trazem essas informações (Semana de Ciência e Tecnologia, 2011), por outro lado, deixam de explicar

sobre vários pontos importantes para um melhor aprendizado, tais como: variação do pH em diferentes pontos da mesma fonte de água, o motivo de utilizar os indicadores de azul de bromotimol e púrpura de metacresol em vez de outros, a relevância de se calcular a média dos resultados da turma como resultado final, dentre outros.

A metodologia informativa do referido projeto tornar-se-ia mais relevante, afastando-se do “modelo de déficit”, caso fosse utilizado o diálogo como instrumento principal, neste caso, o diálogo com um objetivo funcional. Um diálogo com um objetivo funcional em experimentos de medição de pH, deveria lidar com as diferenças entre o saber científico e o conhecimento leigo sobre pH. Questões centrais para esse objetivo poderiam ser explanadas, tais como: Qual a importância do pH? Isso teria algum efeito sobre o conhecimento de um indivíduo e o uso que se faz dele? Isto seria um diálogo sobre os fatos, com um objetivo funcional e não apenas discussões informativas.

Nesta perspectiva, a Compreensão Pública de Ciência do experimento de medir o “pH do planeta”, só seria bem estabelecida se fosse iniciada por meio de um diálogo explicando a importância do pH na vida e a contribuição que esse conhecimento traria para um “mundo melhor” (parte do slogan do Ano Internacional da Química). O diálogo inicial é necessário para o estabelecimento de acordos com interações mútuas e ideias convergentes, dando sentido e importância para as atividades realizadas no experimento, que não fossem apenas coleta de dados, tendo-se, dessa forma, um objetivo funcional discutido por meio de um diálogo desses fatos.

O envolvimento da comunidade local nesse diálogo tornaria mais rico e abrangente o processo de Compreensão Pública de Ciência, pois os fatos ali observados e medidos também são de interesse da população e estes poderiam ajudar com informações daquelas águas que estavam sendo coletadas, visto que fazem parte da vivência cultural daquele ambiente. Neste caso, o diálogo sobre os fatos poderia tratar sobre a influência do pH para a vida aquática, quais são os impactos de certos pH's na natureza, qual pH é adequado para a água de consumo humano, entre outros. O objetivo seria funcional, pois estaria considerando fatos e funções, além de manter uma proximidade do conhecimento científico com o conhecimento leigo.

Van der Sanden e Meijman (2004), defendem que a literatura a ser utilizada em uma pesquisa deve ser avaliada de acordo com a relevância do tema de investi-

gação e o público alvo que se deseja alcançar, onde a validade dessa pesquisa deve firma-se em diferentes critérios, pois existem diferentes públicos e interesses dentro de uma mesma esfera social. Sendo assim, na Compreensão Pública de Ciência do experimento de medir o “pH do planeta”, onde envolveriam, também, a comunidade local, deveria ser tratado de forma diferente, diante de um público variado, pois existem aqueles mais atentos e preocupados, os que apenas se interessam e os que não possuem nenhum interesse.

Diferentes diálogos sobre os fatos e a relevância do experimento trariam variadas concepções, emoções, sentimentos e medos a respeito da ciência, apesar do objetivo funcional ter sido alcançado. Estes fatores podem trazer sérios conflitos cognitivos em relação às abordagens científicas, ou podem não interferir em nada na vida da população, pois apenas os fatos da ciência foram abordados. Para um maior envolvimento da população em geral, acreditamos que a Conscientização Pública da Ciência seria mais adequada para este tipo de trabalho de impacto nacional, pois esta trata sobre as relações de sentimentos, emoções e medos da ciência. Para tanto, o diálogo sobre concepções e noções tornar-se-ia um dos melhores instrumentos para se alcançar um objetivo conceitual.

3. O PROJETO “pH DO PLANETA” E O DIÁLOGO SOBRE CONCEPÇÕES E NOÇÕES.

Acreditamos que se o projeto “pH do planeta” tivesse englobado a perspectiva dialógica, certamente teria incluído a comunidade que vive nas proximidades do local de onde foram coletadas as águas, por meio de problemáticas que fossem significativas diante de um evento tão grande que é a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), que no ano do projeto, 2011, trazia o tema “Mudanças climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos”. O tema da SNCT foi trabalhado no projeto “pH do planeta”? O slogan do Ano Internacional da Química, “Química para um mundo melhor”, teve alguma relevância dentro do projeto? Por que coletar dados de pH e quais benefícios eles trouxeram? Estes e outros questionamentos serão discutidos na perspectiva da Conscientização Pública da Ciência, utilizando-se do diálogo sobre concepções e noções como instrumento principal, em busca de um objetivo conceitual.

Um diálogo com o objetivo conceitual sobre a importância de se medir o pH do planeta seria lidar com a diferença entre as noções dos pesquisadores e dos professores, para que estes últimos pudessem trabalhar em colaboração com os alunos e a comunidade local. Formas diferentes de incentivar o público a se envolver com a evolução da ciência e da tecnologia poderiam funcionar como base na comunicação da ciência, assim como aponta Van der Sanden e Meijman (2008) ao citar Smits (2002), que definiu quatro formas diferentes, por meio da metáfora dos monstros, para explicar as abordagens no desenvolvimento da ciência e da tecnologia:

O primeiro é o exorcismo, consiste em expulsar os monstros: de acordo com Smits, nesta resposta dogmática de ciência e tecnologia, há um pequeno espaço para adaptar ou mudar ideias existentes. Os avanços em tecnologia e ciência são experienciados (no sentido de vivenciado ou esperado) como uma ameaça e deve ser excluída. A segunda abordagem é adaptação, adaptar os monstros: aqui, o público é menos apreensivo com relação à ciência e tecnologia. Embora não faça parte das suas vidas, o público não os condena. A terceira abordagem é a assimilação, assimilar os monstros: aqui, os limites entre indivíduo e ciência e tecnologia são mais instrumentais que fundamentados na natureza e podem ser superados. Não há resistência para os avanços em ciência e tecnologia. A quarta abordagem é a aceitação, abranger os monstros: isto é tido como romântico, porque é tão claramente diferente da luta por uma maior clareza e controle que está presente nos dois primeiros estilos, e parcialmente no terceiro. Os estilos são apresentados na ordem do medo dos monstros, começando com o maior medo, exorcismo, e terminando com o medo sendo substituído pela fascinação, aceitação. (VAN DER SANDEN; MEIJMAN, 2008, p. 98, tradução nossa).

Ao trabalhar com as diferentes concepções dos pesquisadores e dos professores, por meio do diálogo, estabelecer-se-ia uma relação mútua e com pensamentos convergentes entre si. Neste sentido, essa colaboração serviria como ponte para um envolvimento dos alunos e da comunidade local na Conscientização Pública da Ciência sobre a importância de se medir o “pH do planeta”, tomando por base as quatro etapas de Smits (2002) e utilizando-se do diálogo sobre concepções e

noções.

Entendemos que estas quatro etapas não precisam seguir uma ordem linear de prioridade, uma vez que existe um público variado, e aqueles mais interessados, segundo Van der Sanden e Meijman (2008), sempre estarão em busca de informações para o entendimento do assunto e frequentemente manterão um diálogo sobre esse assunto com seus amigos. Apesar desse público mais interessado ajudar no envolvimento dos menos interessados, a Conscientização Pública da Ciência possui um objetivo conceitual que envolve a comunidade em geral sobre a importância da ciência. Já o objetivo funcional poderia ser efetivo apenas no caso do interesse individual, ou seja, na busca de informações. Neste sentido, o diálogo sobre as concepções e noções deveria ser trabalhado antes de tomar qualquer atitude, pois noções estão profundamente enraizadas com sentimentos que ditam pensamentos, movimentos e comportamento. Noção, portanto, vem antes de atitude. A atitude é um sinal operante da noção (VAN DER SANDEN; MEIJMAN, 2008).

O projeto de medir o “pH do planeta” deveria ter algum significado para a alfabetização científica dos cidadãos, considerando o domínio e a apropriação do conhecimento científico e tecnológico necessários para desenvolver-se a vida diária (CHASSOT, 2003), que seria alcançado pela Conscientização Pública da Ciência, onde o tema da SNCT - “Mudanças climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos” - e o slogan do Ano Internacional da Química - Química para um mundo melhor” -, pudessem fazer parte integrante do diálogo que se estabeleceria no projeto. Ao tratar o experimento de medir o “pH do planeta” nessa perspectiva, os dados que fossem coletados teriam significado quando articulados com as questões sociais, políticas e econômicas, ou seja, o valor de pH poderia ser discutido a respeito de várias temáticas que trouxessem a necessidade da ciência na vida da população, tais como: o pH adequado para a existência de alguns seres aquáticos; Caso não exista esses seres aquáticos, o que pode ter ocorrido?; O descarte de resíduos das Indústrias nos rios que altera o pH das águas?; O fechamento das Indústrias que poluem as águas e os fatores econômicos, como o desemprego, entre tantos outros.

O resultado do valor final do pH médio das águas brasileiras divulgado em cartaz impresso e por meio de um folder na internet, é de 6,4 e a temperatura dessas águas é de 24 °C. Os dados individuais de cada escola podem ser consultados no site: <http://qnint.sbq.org.br/agua/mapa.php>. Acreditamos que estes resultados trou-

xeram pouquíssimos benefícios para a Compreensão Pública de Ciência e principalmente para a Conscientização Pública da Ciência, pois é sabido dos químicos que o pH de uma mesma água pode alterar dependendo do local coletado e até mesmo da profundidade, além de existir diferença de valores em águas doces e salgadas, mas as recomendações foram que se medissem o pH de qualquer água e calculassem uma média:

A amostra da fonte de água natural local a ser reportada para o Banco de Dados Local do Experimento Global pode vir do mar, de um rio, lago ou uma lagoa de grande tamanho. Tente encontrar uma fonte que seja reconhecível e que será identificável pelos alunos provenientes de outras escolas para propósitos comparativos. Colete a amostra de água, o mais próximo possível do tempo no qual a turma estará executando as medições. (Disponível em: <http://qnint.sbg.org.br/agua/downloads/descricao.doc>, p. 5).

Portanto, não há sentido em se falar de um valor médio de pH de todas as águas brasileiras, ficando claro que o projeto, apesar de ter enveredado pelo caminho da Compreensão Pública de Ciência, aproximou-se muito do “modelo de déficit”, não esclarecendo a importância do tema em termos sociais, históricos e culturais, assim como alguns educadores em ensino de ciências defendem em seus trabalhos (SANTOS, 2007; SCHNETZLER; SANTOS, 2010; ZANON; MALDANER, 2007). O objetivo conceitual do diálogo sobre concepções e noções, à luz da Conscientização Pública da Ciência, só seria alcançado se a comunidade pudesse dialogar nas decisões políticas e não fossem considerados como incapazes (PIOLLI; COSTA, 2008).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do diálogo na comunicação da ciência se faz necessário para promover uma maior interação da população em geral com a comunidade científica, pois é possível compreender e negociar, de forma interativa, a ideia de todos para um objetivo comum. A comunidade deve participar de forma ativa na Compreensão e na Conscientização da Ciência, pois são partes integrantes do desenvolvimen-

to científico e tecnológico, não apenas atores que devem ser convencidos para os avanços ocorrerem.

O projeto brasileiro de medir o “pH do planeta”, para contribuir com um banco Internacional de dados, deixou a desejar no que tange a promoção da alfabetização científica, pois os dados coletados não tiveram nenhuma significância para a população e não fizeram jus ao tema da Semana de Ciência e Tecnologia e ao slogan do Ano Internacional da Química. Porém, acreditamos que estes dados ainda podem e devem ser trabalhados na perspectiva discutida, em vista da grande campanha que foi realizada e da pouca contribuição que trouxe para formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis.

5. REFERÊNCIAS

BUCCHI, M. & NERESINI, F. Science and Public Participation. In: HACKETT, E. J. et al. **The Handbook os Science and Technology Studies**. ed. 3. Massachusetts: MIT Press, 2008, p. 449-472.

CARIBÉ, R. C. V. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 25, n. 3, p. 89-104, 2015.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

DUTTA, M. J. & VANACKER, B. Effects of Personality on Persuasive Appeals in Health Communication. **Advances in Consumer Research**, v. 27, p. 119-124, 2000.

LEE, R. G. & GARVIN, T. Moving from Information Transfer to Information Exchange in Health and Health Care. **Social Science and Medicine**, v. 56, p. 449-464, 2003.

LEWENSTEIN, B. V. Models of public communication of science and technology. **Public Understanding of Science**, p. 1-11, 2003.

MALDANER, O. A. & ZANON, L. B. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIOLLI, A. L. & COSTA, M. C. Participação pública e gestão rural das águas no

Brasil: uma alternativa ao déficit model. **Journal of Science Communication**, v. 7, n. 4, p. 1-8, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SCHNETZLER, R. P. & SANTOS, W. L. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. ed. 4. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

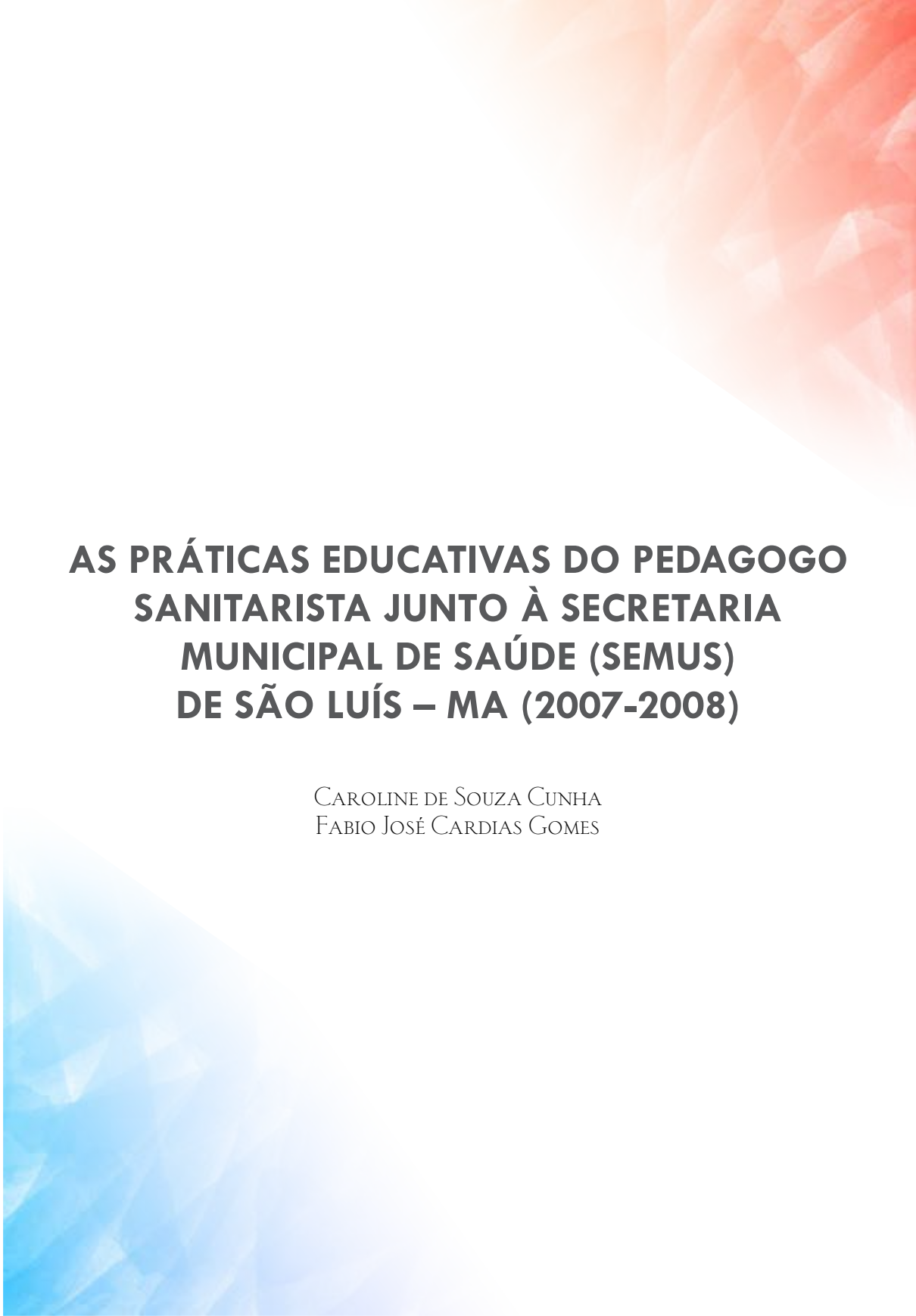
SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Mudanças climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos, 2011**. Disponível em: <http://semanact.mct.gov.br/html/objects/downloadblob.php?cod_blob=1151>. Acesso em: 09 set. 2012.

SMITS, M. **Monsterbezwering**: de culturele domesticatie van nieuwe technologie. Amsterdam: Boom, 2002.

VAN DER AUWERAERT, A. AND VAN WOERKUM, C. M. J. Een queeste (speurtocht) naar een gemeenschappelijk denk- en handelingskader voor wetenschapschapscommunicatie. In: NOORLANDER M. L. et al. **Proceedings Kennisdagen Communicatie: Effectieve publiekscommunicatie**: hints voor Wetenschaps- en techniekcommunicatie (WTC). Amsterdam: Report Stichting WeTeN, 2003, p. 88-100.

VAN DER SANDEN, M. C. A. & MEIJMAN, F. J. Evidence based Science Communication: an Essay. **Science Communication**, v. 25, n. 3, p. 272-287, 2004.

VAN DER SANDEN, M. C. A. & MEIJMAN, F. J. Dialogue guides awareness and understanding of science: an essay on different goals of dialogue leading to different science communication approaches. **Public Understanding of Science**, v. 17, n. 1, p. 89-103, 2008.



**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PEDAGOGO
SANITARISTA JUNTO À SECRETARIA
MUNICIPAL DE SAÚDE (SEMUS)
DE SÃO LUÍS – MA (2007-2008)**

CAROLINE DE SOUZA CUNHA
FABIO JOSÉ CARDIAS GOMES

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PEDAGOGO SANITARISTA JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE (SEMUS) DE SÃO LUÍS – MA (2007-2008)

Autora: Caroline de Souza Cunha

Mestra em Educação pela UFMA

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-

Campus Barreirinhas

carolinesouza@ifma.edu.br

Coautor: Fabio José Cardias Gomes

Doutor em Educação pela FE-USP

Docente na Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz

cardias.fabio@gmail.com

RESUMO

Introdução. O estudo se debruça sobre a prática do pedagogo sanitarista na SEMUS em São Luís – MA, o qual tem por base os campos da educação, saúde, política, economia e sociedade.

Desenvolvimento. Os sanitaristas atuam na atenção básica objetivando conscientizar a população sobre os cuidados com o corpo e prevenção de doenças. Regulam as relações de “poder” entre o Estado e o povo, os põem em contato com a administração pública.

Metodologia. Dados foram coletados através de fontes bibliográficas e entrevistas abertas.

Resultados. A Escola Técnica do SUS é um desses campos de ação, mas não se identificou um planejamento organizacional voltado para obtenção de resultados, suprimindo deficiências de formação dos múltiplos profissionais que atuam no SUS.

Conclusão. O sanitarista busca organizar e desempenhar uma ação livre, autônoma. Transformar o mundo material e espiritual elevando o desejo pelo cuidado e prevenção nessas relações de poder, de forma segura e dinâmica.

Palavras-chave: Práticas educativas. Pedagogo. Sanitarista. Saúde.

1-Introdução

O objetivo da prática social dos múltiplos profissionais da Secretaria Municipal de Saúde do município de São Luís (SEMUS-MA), não é o de simplesmente oferecer assistência a essas comunidades, mas fazer com que as mesmas sejam capazes de se assumirem enquanto agentes de transformação de uma prática, injusta e cruel, que receberam de herança ainda do período colonialista.

Sendo assim, uma das tarefas mais importantes da prática pedagógica pelos múltiplos profissionais da SEMUS é o de proporcionar aos beneficiários do SUS, em suas relações dentro da própria comunidade e com os demais, que se assumam e se percebam como responsáveis pela sua saúde física, mental e sanitária. Para

que, ao se perceberem enquanto pertencentes àquela comunidade, adquirindo, descobrindo e conquistando a sua própria identidade cultural, incluam nela uma educação sanitária. Após essa tomada de consciência, torna-se impossível não haver o confronto entre as forças que impedem a libertação dessa condição de opressão.

Por isso, o papel que esta prática pedagógica desempenha não é o de transferir conhecimento a estas comunidades, mas criar as possibilidades para que elas construam e produzam o seu próprio conhecimento, para que tenham autonomia de ação. Sendo assim, a prática pedagógica tem realmente como objetivo a transformação do mundo material e espiritual, como diria Gramsci (2000), que aqui se define como prática social. Para finalizar a representação das práticas desenvolvidas pela Secretaria, é importante salientar os instrumentos utilizados por essas para lidarem com os costumes e valores das comunidades.

2- Desenvolvimento

Ao ser perguntada sobre a necessidade de se trabalhar educação em saúde, a Gestora respondeu que a visão ampliada de saúde que desponta após a Constituição de 1998 exigiu uma postura diferenciada por parte dos profissionais que atuavam no SUS, para que pudessem por em prática a visão ampliada de saúde.

Para tanto foi criado no Estado e Município uma Superintendência de Educação em Saúde composta por: pedagogos, assistente social, enfermeiros e psicólogos, com predominância destes últimos, que devido ao enfoque humanista, passou a ter uma prática mais voltada para a política de humanização, com enfoque maior nas relações interpessoais, prática esta que, de acordo com a gestora, já tem atingido um enfoque mais social.

A presença de pedagogos nessa Superintendência, ainda de acordo com a gestora é muito recente (03 anos) e aconteceu meio que por acaso, mas deu certo e trouxe crescimento à equipe multidisciplinar que passou a se interessar mais nos processos cognitivos de apreensão de conhecimentos das comunidades assistidas pelo SUS.

Ao ser perguntada sobre a sua visão acerca do município de São Luís ter realizado um Concurso para o cargo de pedagogo sanitário, ela acredita ter sido pela visão ampliada de saúde, baseada nos preceitos do SUS, o que tem apontado para a necessidade de um profissional que entenda sobre como se dar os processos

cognitivos, como se trabalhar e organizar os currículos e programas para os projetos que estão sendo elaborados pela Secretaria Municipal de Saúde. No ano de 2008, para a Gestora o principal projeto da SEMUS é a escola técnica do SUS, a qual a mesma é Gestora Operacional.

De acordo com a mesma, na escola técnica do SUS existem 03 Pedagogas, 01 Gestora Pedagógica e 02 Supervisoras, que têm como principal função coordenar e supervisionar no nível central, isso tanto na escola como na superintendência, o acompanhamento dos processos de educação em saúde.

Sobre a metodologia, do referido objeto de estudo até o resultado final, que foi uma monografia, modificações foram feitas. Inicialmente pretendia-se analisar o papel da SEMUS e a relação que mantinha com os programas do Ministério da Saúde junto às comunidades desassistidas. Aos poucos, com idas e vindas e orientações de estudo, o tema foi se modificando, tornando-se cada vez mais específico e direto, até que resultou no trabalho atual intitulado: “A prática social do pedagogo sanitário junto à Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS) de São Luís – MA”.

A construção do referencial teórico do referido estudo foi processual, aconteceu em diversas instâncias, tais como: o curso de Especialização em Saúde Pública, a partir de um navegar constante em diversas áreas do conhecimento, em que se pode destacar as ciências humanas, tecnológicas; sociais e da saúde, o contato com pessoas que vivenciam ou vivenciaram experiências em escolas na área da saúde, além de leituras de diversos textos e livros.

Sobre os diversos saberes apreendidos, tem-se a destacar a importância de entender o processo histórico da criação do SUS. É tal entendimento que permite uma reflexão acerca das discriminações semânticas, linguísticas e culturais que acabaram se processando e se incorporando ao campo social em defesa da educação em saúde. Ora, sendo tais caracterizações excludentes, elas acabam por apresentar um caráter de discriminação fazendo com que a história brasileira seja vista de forma fragmentada e dissociada do seu aspecto global.

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, dentre os métodos e técnicas existentes no campo da sociologia e antropologia. Fez-se a opção por um método que permite ao pesquisador buscar explicações lógicas, racionais e coerentes para os fenômenos da natureza da sociedade e do pensamento.

A análise dos fatos a partir de observações concretas e objetivas, tem

como uma de suas ideias principais a importância da prática social como critério de verdade. O enfoque dialético da realidade tem como objetivo mostrar como a matéria se transforma e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.

Outro aspecto importante, que não pode deixar de ser mencionado, diz respeito às categorias e leis da dialética. As três categorias da dialética são: matéria, consciência e prática social. A presente pesquisa tem como interesse entender as práticas desenvolvidas pelo pedagogo sanitarista junto à Secretaria Municipal de Saúde.

Os métodos e técnicas utilizados para a realização da pesquisa permitiu estruturá-la, levou-se em conta a apreensão de uma realidade em contínuo movimento, constituinte de uma história anterior que a fundamenta e que a define, ao mesmo tempo em que pode negá-la.

Utilizou-se também o survey – levantamento de dados – a partir de entrevistas semi-estruturadas com respostas abertas a serem aplicadas com representantes da SEMUS de São Luís-MA, para posterior análise das representações que estes agentes possam ter sobre a prática do pedagogo sanitarista. Paralelamente à entrevista, também foram realizadas pesquisas bibliográficas referentes a esta secretaria e ao objeto de estudo como um todo, a fim de contrapor as informações colhidas e distinguir as noções usuais das noções apropriadas à análise que se pretendia fazer.

2.1-Resultados e discussões

No caso da escola técnica do SUS, o pedagogo trabalha nos currículos e programas dos cursos que serão promovidos pela Instituição, que tem como objetivo formar o “aluno trabalhador do SUS”. Esta proposta é o que se pode chamar de formação em serviço, habilitando o aluno a ter uma visão técnica a partir da formação de competências e atitudes, habilitando-os a trabalharem no Sistema Único de Saúde. A escola técnica do SUS está buscando um convênio com o Colégio Universitário – nos Cursos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) para os alunos que ainda não concluíram o curso técnico.

O conceito que a SEMUS de São Luís e a Escola Técnica do SUS operam a prática do pedagogo sanitarista é o da pedagogia problematizadora de Paulo Freire. A Gestora não soube informar se a Secretaria Municipal de Saúde dispõe de

Pedagogos atuando diretamente nas unidades de saúde, para trabalhar a mensagem que poderia ser utilizada pelos profissionais de saúde junto às comunidades assistidas pelo SUS no Município, para que entendam como se dá os processos cognitivos dos seus usuários.

No entanto, as parcerias com as escolas públicas municipais e unidades de saúde já é uma realidade no município de São Luís, através do Projeto “Escola aberta”. Os profissionais de saúde realizam atividades nas escolas, no Projeto Circo da Cidade, no intuito de atingir esses alunos e pais de forma mais efetiva.

3-Conclusão

Diante de tantas informações acerca do que seja a prática do pedagogo sanitariano, pode-se afirmar que muitas outras considerações se podem fazer acerca do trabalho ora apresentado, no que concerne às práticas desses agentes sociais na SEMUS.

Em primeiro lugar, se tem a destacar que como esse estudo surge de questionamentos anteriores referentes a estudos anteriores, muitas dúvidas foram elucidadas e muitas outras surgiram, resultado do próprio processo de pesquisa, que não tem por objetivo as respostas prontas e acabadas, mesmo porque o conhecimento não é algo pronto e acabado, a ciência tem como características o eterno questionamento, a dúvida e mais questionamentos.

Porém, no que se refere à formação profissional, a pesquisa traz uma satisfação, um reconhecimento, não da pesquisa em si, mas das problemáticas que fazem com que algumas dúvidas e angústias do tempo da graduação, enquanto estudante de pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão fossem representadas aqui neste trabalho.

Um grande questionamento que se fazia aos professores do Curso era: por que resumir o campo da educação às escolas, se a prática pedagógica se dá em diversos outros estabelecimentos e áreas? Por que resumir esse profissional à escola e às salas de aula, se ele é solicitado em outros campos?

Outro grande questionamento era: por que a maioria das pesquisas na área da educação está restrita às escolas de São Luís? Por que não procurar e analisar as práticas pedagógicas em outros campos? Na realidade, foi na procura por estes outros campos de atuação do profissional da educação, ou melhor, das capacidades

da profissão, da profissão de educadora – entendendo-se a mesma, como diria Bourdieu, como uma construção social, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos – que se insinuou docemente no mundo social, que se procurou fazer o curso de especialização em Saúde Pública.

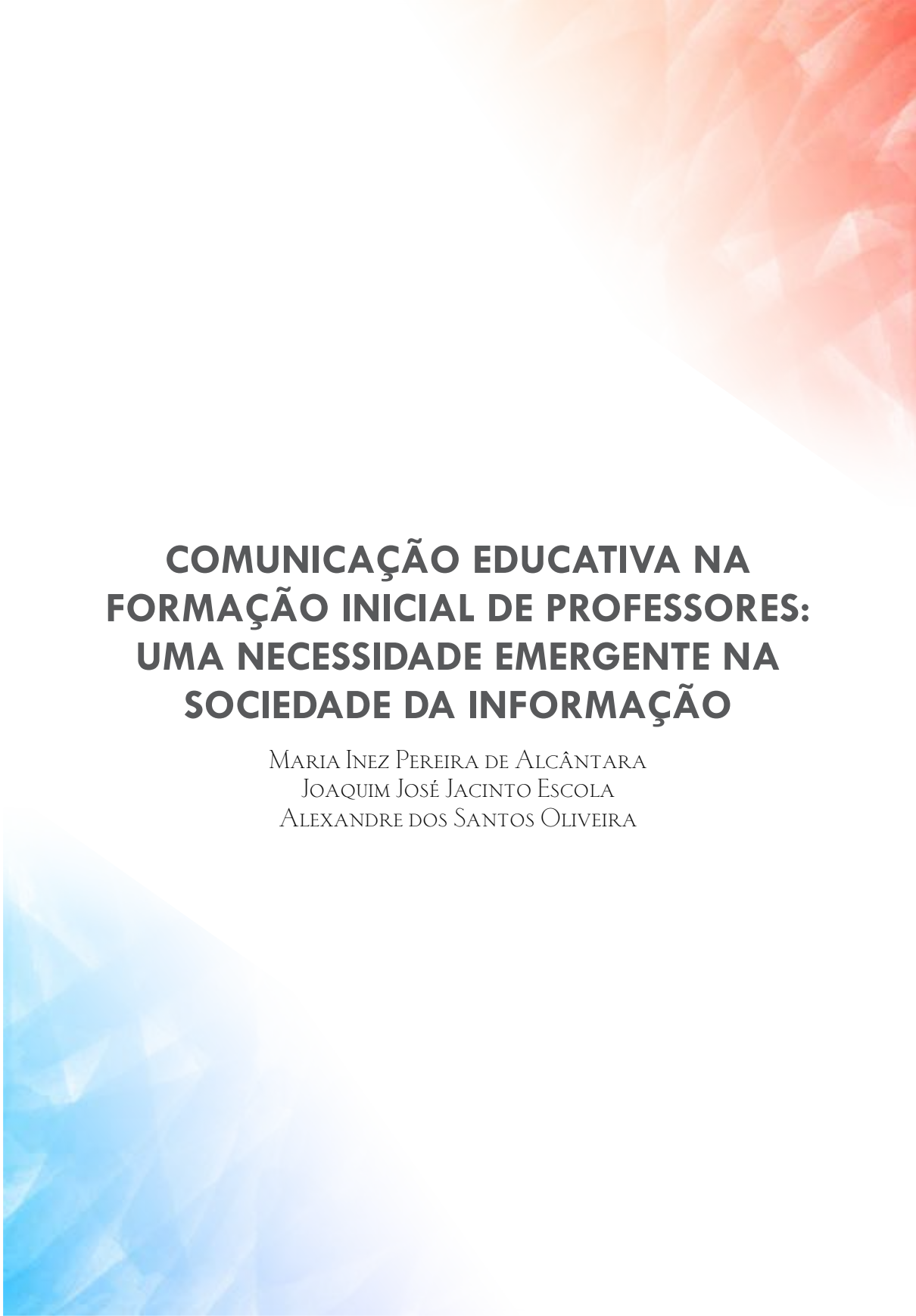
No entanto, não foi só uma valorização profissional que esta ideia contemplou, mas também, a possibilidade de entendimento das práticas desenvolvidas pelos pedagogos sanitaristas e a importância dos mesmos para a SEMUS.

O Pedagogo a partir de sua atuação em outros campos do saber pode proporcionar através das suas práticas, o encontro de um povo, o povo brasileiro, com a justiça social, com a valorização da cultura e, com o resgate de uma identidade que outrora se perdeu em meio aos preconceitos, discriminação, descaso da população e do governo.

A representação das práticas desses agentes descreve uma história de luta de toda uma nação, que tenta combater, a opressão sofrida desse triste sistema de exclusão ao qual estamos submetidos: o capitalismo, que é tão opressor e escraviza a todos, negros, brancos e índios, num cenário de desigualdades de condições, numa distribuição de renda desigual, em desmandos de quem detém a força do capital. É preciso lutar por igualdade, por dignidade, por justiça. É possível ser um pouco “gente” num cenário de tanto descaso e desrespeito à condição humana.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere**. Tradução: Coutinho, Carlos Nelson. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios e antropologia interpretativa**. Tradução: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã**. Os Pensadores. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.



**COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA
SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

MARIA INEZ PEREIRA DE ALCÂNTARA
JOAQUIM JOSÉ JACINTO ESCOLA
ALEXANDRE DOS SANTOS OLIVEIRA

COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA IN-FORMAÇÃO.¹

Maria Inez Pereira de Alcântara

Professora da Universidade Nilton Lins, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD. cilumarc@yahoo.com.br

[br](mailto:cilumarc@yahoo.com.br)

Joaquim José Jacinto Escola

Professor da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD. jescola@utad.pt

[pt](mailto:jescola@utad.pt)

Alexandre dos Santos Oliveira.

Professor da Universidade Federal de Rondônia - UFR; olialx@hotmail.com

Resumo

O presente artigo é resultado parcial de uma investigação realizada com finalistas do Curso de Pedagogia, de 05 (cinco) instituições de formação inicial de professores, sendo 02 (duas) instituições públicas e 03 (três) particulares. O interesse pelo tema foi a necessidade de conhecer a concepção dos estudantes quanto à comunicação educativa e sua incidência na formação deles e quais as contribuições do curso para os desafios que os mesmos irão encontrar nas escolas frente aos conflitos emergentes da sociedade do conhecimento. A metodologia utilizada foi estudo de casos múltiplos; a técnica de recolha de dados, foi inquérito por questionário e observação não participante. A pesquisa revelou que a maioria dos discentes são nativos digitais, porém são de opinião que os conhecimentos recebidos na formação inicial foram considerados por eles como regular. Revelou também que as concepções dos mesmos em relação às ferramentas digitais são pautadas numa visão utilitarista.

Palavras-chave: Comunicação educativa. Formação inicial. TIC.

1. Introdução

A sociedade está passando por transformações sem precedentes com a chegada da mais nova invenção humana – a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo, da internet. Essa ferramenta vem modificando a vida dos seres humanos, sua cultura, seus gostos e hábitos. As mudanças vêm afetando de modo significativo o ambiente escolar, onde as relações conflituosas se acirram com maior amplitude, pois é lá que as gerações dos nativos e dos imigrantes digitais se encontram. Além disso, ainda é nela que o saber sistematizado é construído.

A condicionante ainda, posta no parágrafo acima relacionado ao *status quo* da escola como local privilegiado da construção do conhecimento, é em função das ferramentas das TIC que, junto a elas, emergiu uma escola paralela, dotada de uma gama importante de informações. A escola

1 Recorte da Pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, com ênfase em Comunicação Educativa.

paralela chama-se internet.

O interesse pelo tema foi a necessidade de conhecer a concepção dos estudantes quanto à comunicação educativa e sua incidência na formação deles, e quais as contribuições do curso para os desafios que os mesmos irão encontrar nas escolas frente aos conflitos emergentes da sociedade do conhecimento, tendo em foco as ferramentas das TIC, com destaque para internet, no contexto escolar.

O estudo ora apresentado é resultado parcial da pesquisa de doutoramento intitulada Comunicação Educativa no Ensino de Ciências na Educação Infantil: um estudo no Curso de Pedagogia, cuja pergunta fundamental dessa investigação foi a seguinte: de que maneira o Curso de Pedagogia vem contribuindo para uma formação compatível com as atuais exigências da sociedade da informação, e como a Comunicação Educativa se insere nesse percurso?

A relevância do estudo está na possibilidade de trazer, para dentro das instituições formadoras de professores, a discussão sobre a atual situação em que a escola se encontra frente aos desafios contemporâneos da galáxia da internet.

A internet é um artefato da sociedade da informação que, por sua vez, refere-se a uma sociedade na qual as informações estão distribuídas nas redes digitais. Nesse caso, o conceito de sociedade da informação surgiu da necessidade de justificar os fenômenos sociais que vêm sendo desenvolvidos na sociedade contemporânea.

É inegável a imensa contribuição que a internet trouxe à sociedade como um todo, mas também é verdade que ela modificou ou vem modificando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais em todos os setores - em casa no âmbito familiar, no trabalho, e na escola.

As contribuições podem ser vistas na facilidade de comunicação entre pessoas nas mais longínquas localidades espalhadas pelo globo terrestre. Acesso a informações em tempo real, favorecimento de pesquisa acadêmica, possibilidade da construção coletiva e socialização do conhecimento através das redes sociais e, sobretudo, a quebra do monopólio do conhecimento.

Entretanto, por trás de tantas vantagens, estão os conflitos ocasionados pelas mudanças estruturais trazidas por essa ferramenta digital. No âmbito familiar, as crises são patentes no relacionamento de pais e filhos, devido a influências que tais ferramentas exercem sobre seus descendentes, no que tange à aquisição dos novos modelos de celulares (telemóveis) com internet móvel postos no mercado diariamente.

2. Revisão de literatura

O advento da internet modificou sobremaneira a comunicação entre os seres humanos, quebrando barreiras físicas e geográficas, trazendo a informação em tempo real nos mais distantes lugares. A comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação, de acordo com Bordenave (2007) “é uma coisa só”. Para esse autor não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação. A comunicação não pode ser melhor que sua sociedade nem a sociedade melhor que sua comunicação.

Devido a esse atributo, a comunicação é uma construção social fundada nos valores sociais, culturais de cada época da história da humanidade, configurando-se como uma necessidade básica do homem.

Pesquisadores da área de comunicação afirmam que não existe uma única atividade desenvolvida pelo ser humano que não seja, ou dependa, de alguma forma, de comunicação.

Desse modo, podemos concluir que a comunicação é o eixo de toda ação educativa, uma não subsiste sem a outra. Nessa perspectiva, a comunicação é a vida e dela retira a sua complexidade e as suas ambivalências e eficácia se dão em relação às intenções dos atores (ÉTIENNE, 1995, p. 15).

No que concerne à linguagem da comunicação, estamos vivenciando o momento de tran-

sição da linguagem escrita para a linguagem digital - terceira linguagem. Trata-se de uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos.

O apogeu da tecnologia digital ou comunicação em rede. A comunicação em rede traz subjacente outras formas de armazenamento, de mediação da informação e transmissão da cultura. A comunicação em rede vem se desenvolvendo de maneira extraordinariamente rápida, tendo seu apogeu entre os anos 1970 e 2000.

Nos últimos 30 anos, a sociedade vivencia um momento histórico de transição nos modos de se comunicar, proporcionado pelos meios de comunicação, principalmente a internet. A galáxia da internet, conforme Castells (2003), tornou o planeta um ambiente sem divisões geográficas e colocou a informação à disposição de todos os cidadãos que tem condições de acesso a esse artefato tecnológico.

A emergência da internet como um novo meio de comunicação esteve associada a afirmações conflitantes sobre a ascensão de novos padrões de interação social.

Também é de Ollivier (2012) a afirmação de que todas as tecnologias de comunicação, desde a escrita cuneiforme ao hipertexto, e ao blog na internet, são discutidas da mesma forma pelas ciências da comunicação, em suas múltiplas dimensões, como “tecnologias sociais” da comunicação.

A linguagem digital, expressa em múltiplas ferramentas, traz consigo o imperativo de mudanças nas formas de acesso à informação, à cultura e à diversão. O poder dessa linguagem vem influenciando e transformando o modo do homem se relacionar com seu semelhante, o modo de aquisição de informação, de valores éticos e atitudes e, sobretudo, no modo de constituição do conhecimento. Cria, de acordo com Kinski (2007), “uma nova cultura e outra lógica informacional um novo modelo de sociedade”.

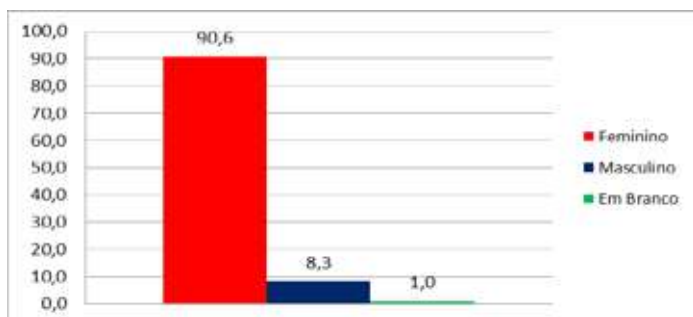
Sendo assim, é necessário um novo olhar sobre os cursos de formação inicial de professores, que aponte para o uso inteligente das ferramentas das TIC.

3. Metodologia

A metodológica utilizada foi estudo de casos múltiplos; a técnica de recolha de dados, foi inquérito por questionário e observação não participante. Os sujeitos da pesquisa foram 93 (noventa e três) discentes finalistas do curso de Pedagogia de 05 (cinco) instituições de nível superior (IES), sendo 02 (duas) de esfera pública e 03 (três) de esfera privada.

4. Resultados e Discussões

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, obtivemos os resultados postos a seguir. Em relação ao gênero, do total dos 100% dos estudantes pesquisados, 87 (90,6%) são do sexo feminino, 8 (8,3%) sexo masculino e 1 (1,0%) deixou de responder. Conforme demonstrado no gráfico 01.



O movimento de feminização no magistério iniciou a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, de acordo Rosa (2011), as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aulas quase que por completo. A presença marcante das mulheres vem sendo gradativamente consolidada, porém somente a partir da República teve um aumento significativo nas décadas que se seguiram. Alguns pesquisadores se referem à feminização para indicar o expressivo número de mulheres no exercício de magistério.

Campos (2002) situa, no final do século XIX, o processo de feminização da profissão de professor no Brasil, relacionando-o ao desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população.

Na realidade, o expressivo número do sexo feminino, ou a feminização no magistério, pode ser o resultado do processo histórico, atrelado ao arquétipo capitalista e, sobretudo, pela ideologia perpassada por esse modelo.

Entendemos que ser professor é ser um profissional, como qualquer outro, portanto, o gênero, nesse caso, parece-nos irrelevante. Em última análise, o que consideramos necessário para ser professor, conforme Giroux (1997), é que estes desenvolvam um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.

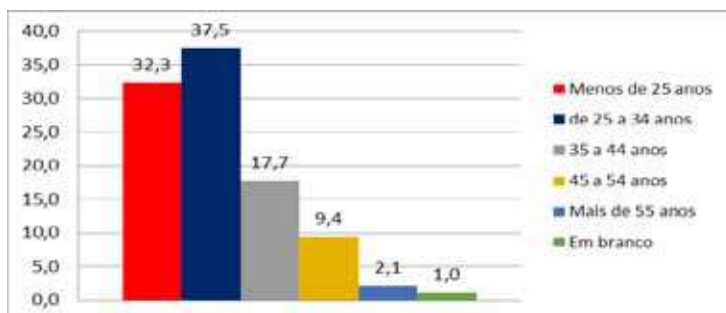


Gráfico 2- Idade

O gráfico 02 referente a variável idade, aponta a faixa etária com maior incidência a 25 a 34 anos, os quais são considerados como nativos digitais.

O pesquisador Prensky (2001) nomeia de Nativos Digitais pessoas com idade inferior a 35 anos por falarem a linguagem da cultura em que nasceram, ou seja, a cultura digital. Para o autor, os jovens estão acostumados com a facilidade e rapidez das informações, o que permite realizar várias ações simultaneamente.

De modo semelhante, Palfrey e Gasser (2008) descrevem-nos como pessoas que possuem uma persona online, possível graças a recursos tecnológicos como aparelhos I-Phone, entre outros, e a redes de relacionamentos que lhes permitem levar uma vida on-line e off-line durante todo o dia, sendo essa é uma das características que os torna tão diferentes de seus pais e de outros adultos de gerações mais velhas que, por sua vez, segundo Prensky (2001), são os imigrantes digitais - pessoas que nasceram na era analógica, do físico, do concreto, ou que aprenderam a lidar com as tecnologias, porém ainda carregam traços da cultura analógica.

Além dos nativos e dos imigrantes digitais, a pesquisa mostrou um terceiro grupo de pessoas que denominamos de resistentes digitais, grupo conservador, formado por pessoas que vivem rodeadas dos artefatos tecnológicos, têm condições de adquiri-los, entretanto não se rendem ao imperativo tecnológico. Pessoas desse grupo são enfáticas em afirmar que, enquanto for possível, não farão parte de rede sociais como o WhatsApp, por exemplo. A manifestação desse grupo foi

percebida através da observação indireta durante a aplicação dos instrumentos de recolha dos dados.

Quanto à imigração do analógico para o digital, percebe-se uma situação normal. É uma passagem gradativa e processual que está se consolidando seguindo os padrões normais, tal como foi a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita. A inserção precisa ser feita, porém gradativamente. As pessoas vão aos poucos percebendo a necessidade de uma maior aproximação junto às ferramentas digitais.

Com relação à aproximação com a segunda língua - a digital, Prensky (2001) a caracteriza como desafios para educadores e professores no que tange à construção do conhecimento. Lévy (2013), em entrevista concedida à Revista *Gestão Educacional*, sugere que a forma de construção do conhecimento seja baseada num processo de colaboração e explica que os educadores precisam mergulhar na cultura digital, para, só então, compreender o universo dos estudantes. Além disso, salienta que os professores devem usar as ferramentas virtuais em benefício da educação, explorando suas singularidades, e dando mais liberdade para que os estudantes participem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os dados referentes à idade dos discentes em relação aos docentes podem vir justificar a existência das crises ocorridas na ambiência da sala de aula, onde, na maioria das vezes, esses grupos estão presentes. Muitas vezes, as relações são conflituosas em função de o aluno dominar com mais propriedade as ferramentas e aplicativos das TIC do que o professor, ou ainda pelo fato deste manter uma postura autoritária, na tentativa de esconder suas limitações concernentes à utilização das ferramentas digitais, com maior ênfase na internet, em suas aulas.

Atualmente, um computador pode simular interações, ao dialogar com o estudante. Segundo Bertrand (2001), o computador tem a possibilidade de apresentar situações variadas a um estudante e de reagir adequadamente às suas respostas ou perguntas. Isso é possível através da criação de software interativo. Esses saberes, entre outros, são necessários à formação inicial do professor, saberes tais que muitos estudantes dominam.

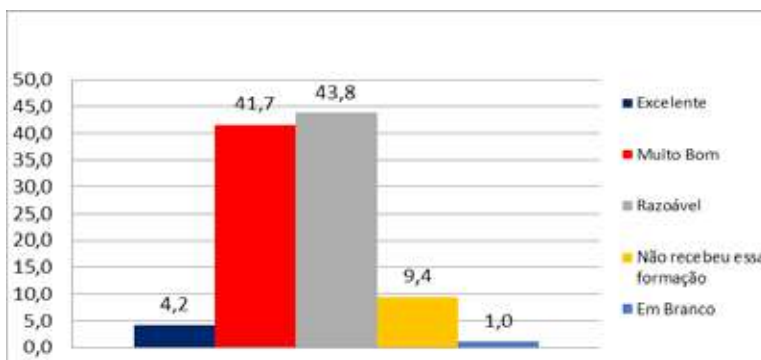


Gráfico 3- Avaliação da formação em relação às ferramentas das TIC.

Os resultados apontados no gráfico 03, que diz respeito a avaliação dos sujeitos da pesquisa quanto a sua formação relacionada a TIC, os mesmos avaliaram sua formação com maior incidência na opção razoável. Esse dado é preocupante, uma vez que esses finalistas, futuramente, em tese, irão lidar com crianças nativas digitais e, por conseguinte, crianças que convivem com o computador e internet diariamente, ainda que, na maioria dos casos, em condições precárias, motivadas pela situação econômica. Por esse motivo, cabe às IES o compromisso de oferecer aos concludentes do Curso de Pedagogia uma formação compatível com as exigências da sociedade tecnológica, formação essa que proporcione a eles condições de superar a concepção utilitarista do uso das ferramentas das TIC, por uma concepção mais crítica sobre utilização dos aparatos tecnológicos em prol da melhoria

da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

4. Conclusão

Face às constatações reveladas pelo estudo ora apresentado, concluímos que o caminho para uma aproximação mais significativa dos estudantes em formação com as ferramentas das TIC, está se consolidando lentamente, percebe-se ações isoladas de alguns professores formadores, porém são ações de cunho pragmático, com pouca projeção para uma proposta mais crítica de apropriação. É necessário que os futuros professores vejam nas TIC uma aliada em potencial para a melhoria do processo educacional como um todo, e não percebê-las com um fim em si mesma. A visão utilitarista das TIC precisa avançar para uma concepção mais ampla, a qual carece ser trabalhada nos cursos de formação oferecidos pelas instituições formadoras. Estas devem oferecer ao futuro professor saberes que lhes dê condições de lidar com a realidade da sociedade tecnológica ou sociedade do conhecimento, para que possam desenvolver junto às crianças atividades que promovam a motivação, a autonomia, senso crítico, responsabilidade e a potencial comunicação das mesmas. Pois é no interior da sala de aula que a comunicação educativa se consolida, a partir da interação professor, aluno implementada pela comunicação mediatizada.

Nesse arcabouço conclusivo, vale à pena ressaltar um dos grandes desafios que os futuros professores terão que enfrentar, trata-se da seguinte questão: como transformar a avalanche de informações veiculadas diariamente pelos médias em conhecimento? Essa pergunta é instigante e sua resposta deve ser construída coletivamente, numa ação colaborativa que tenha como pano de fundo a compreensão de comunicação educativa entendida como uso inteligente das mídias digitais com destaque para internet. Desse modo, acreditamos na possibilidade do desenvolvimento de postura crítica frente ao atual panorama educacional, tecnológico contemporâneo.

5. Referências

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação?** São Paulo: Brasiliense, 2007 – (Coleção primeiros passos; 67).

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ESCOLA, Joaquim. Paulo Freire e Gabriel Marcel. **Pedagogia da Comunicação como prática de emancipação.** I Congresso Internacional de Filosofia da Educação, de países e comunidades de língua portuguesa.

ÉTIENNE, Richard; Amiel, Michèle.(1995). **La communicatio dans l'établissement scolaire. P'edagogies pour demain**. Nouvelles approches. Paris: HACHETE EDUCATION.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: terra e paz, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 28/12/2014.

ROSA, Renata Vidica Marques da. **Feminização do magistério**: Representações e espaço docente. Revista Pandora Brasil - Edição especial N° 4 - “Cultura e materialidade escolar” – 2011.

5.1 Webgrafia

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf - Acesso em 28/12/2014.

SILVA, V. L. G. da. **Profissão: professora**. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.95-122.



CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA EDUCAÇÃO E SAÚDE

ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA
RONALDO SILVA JUNIOR

CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Antonio Jose Araujo Lima¹; Ronaldo Silva Júnior²

¹Autor: Graduado em Pedagogia, Especialista em Pedagogia Hospitalar e Mes-
trando em Educação pela PPGE- UFMA.

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: antoniojosearaujolina@hotmail.com

²Co-autor: Graduado em Direito, Especialista em Direito Penal e Processual Pe-
nal, Professor EBTT do IFMA e graduando de Administração pela UEMA.

Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: r.sjunior@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma produção textual, exigida após a conclusão da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo do trabalho foi fazer um levantamento bibliográfico, a fim de mostrar como a temática brinquedoteca hospitalar vem sendo trabalhada. O marco temporal foi 2008 a 2016, os artigos analisados foram da plataforma CAPES. Os estudos selecionados foram divididos em três momentos, associados às contribuições da brinquedoteca hospitalar. Primeiro: na recuperação no processo saúde-doença. Segundo: em um espaço educacional. E por fim, em terceiro: os riscos associados ao brincar - higienização dos brinquedos.

Palavras chave: Brinquedoteca Hospitalar. Saúde. Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo Cunha (2008), a brinquedoteca hospitalar, por ser um local onde o potencial da criança é estimulado, contribui para o desenvolvimento cognitivo desta, o que faz da brinquedoteca um reforço significativo para aprendizagem global da criança. Durante as brincadeiras direcionadas, muitas habilidades são desenvolvidas, tornando o lúdico uma ponte para introduzir conceitos e procedimentos que serão úteis no cotidiano escolar dessa criança/aluno.

Para o início desse trabalho foram feitas consultas na plataforma CAPES, utilizando as palavras chaves: pedagogia hospitalar, brinquedoteca hospitalar e psicologia hospitalar. Foram selecionados artigos para fundamentar a produção sobre o tema: Brinquedoteca hospitalar. A priori, o objetivo do estudo foi fazer um levantamento da produção sobre o tema, sendo o recorte temporal delimitado

entre 2008 a 2016. De início, evidencia-se que até o momento, a produção científica sobre o objeto em estudo ainda é tímida.

Dividimos os estudos que selecionamos em três momentos, associadas às contribuições da Brinquedoteca Hospitalar. Primeiro: na recuperação no processo saúde-doença. Segundo: em um espaço educacional. E por fim, em terceiro: os riscos associados ao brincar - higienização dos brinquedos.

No primeiro momento, estudamos a importância da brinquedoteca na recuperação da criança doente ou ainda no processo saúde-doença. Segundo os pesquisadores, as crianças que brincam, tem maiores possibilidades de se recuperarem das enfermidades que enfrentam. Fica evidente, a força do lúdico e do brincar na auto-estima da criança, o que para Fonseca (2008), estimulam a vontade de viver e de voltar para o seio familiar. Estes fatores fazem com que os familiares e acompanhantes das crianças, também tenham uma visão positiva sobre a brinquedoteca hospitalar.

Por fim, um dado novo foi colocado por alguns pesquisadores: os riscos oferecidos pelo brincar no hospital. É notório que o ambiente hospitalar é suscetível de contaminação por diversos agentes patogênicos. Atento a isso, os brinquedos utilizados nas brinquedotecas hospitalares devem ser rigorosamente higienizados, para evitar possíveis infecções cruzadas.

CONTRIBUIÇÕES DAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES

Nosso primeiro artigo avaliado intitulado “A importância de atividades lúdicas com crianças oncológicas: relatos de experiência”. O texto de autoria de Thaisy Sarmiento e Gilmar Bezerra de Oliveira teve como objetivo relatar a vivência de acadêmicas de enfermagem no setor de oncopediatria, ressaltando a importância de atividades lúdicas com crianças hospitalizadas no Hospital Universitário Alcides Carneiro – HUAC, localizado em Campina Grande – PB.

Em relação à metodologia utilizada, caracteriza-se como um estudo descritivo do tipo relato de experiência, realizado em um hospital universitário. A pesquisa trouxe como resultados: primeiro, a constatação que as ações desenvolvidas com as crianças na brinquedoteca são importantes durante o processo de tratamento médico; aponta que o lúdico, quando realizado no sentido de estimular a criança

enferma, termina reduzindo o tempo da internação e conseqüentemente, acelerando o tempo de recuperação da criança doente, assim, por meio do brincar, a forma tradicional de internação é posta em choque, pois uma nova internação é oferecida à criança. Desse modo, a sensação de medo, angústia, impotência e abandono, bem como o hospitalizar-se, ganha uma nova faceta, pairado por confiança, diversão, relaxamento e, principalmente, diminuição do estresse dos ambientes hospitalares.

As autoras apontam que, quando uma criança hospitalizada consegue ter momentos de distração e de divertimento, mergulham em um universo de possibilidades. O brincar beneficia as crianças, tornando-as mais receptivas aos serviços de saúde, aos procedimentos que serão realizados e, principalmente, a quimioterapia, adquirindo uma confiança maior com os profissionais de saúde e diminuindo o estresse, amenizando, assim, o sofrimento frente ao quadro clínico vivenciado. Outro dado levantado pela pesquisa é o fato do hospital, mesmo oferecendo os serviços de brinquedoteca hospitalar, ainda assim, possuir restrições que impeçam que as atividades com as crianças sejam melhores aproveitadas.

Destaca-se, no trabalho, a citação da Resolução do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN nº 295 (18), no artigo 1º, afirma que é competência do enfermeiro atuante na pediatria, a utilização da técnica do brinquedo terapêutico durante a realização do cuidado à criança hospitalizada. Portanto, todos os profissionais de saúde devem se organizar e dedicar parte do tempo para trabalhar com o brinquedo terapêutico e utilizar a brinquedoteca com o intuito das crianças melhorarem rapidamente. O trabalho de entretenimento das crianças hospitalizadas demonstra que existem modificações de comportamento nos pacientes que participam de atividades lúdicas nos hospitais.

Em “Brinquedoteca Hospitalar: a vivência de acadêmicos de enfermagem na prática assistencial da criança hospitalizada”, de autoria de Camila Amthauer e Tamires Patrícia Sousa, que tem como objetivos descrever a experiência de uma brinquedoteca hospitalar na unidade pediátrica de um hospital, por meio de um relato de experiência da reativação de uma brinquedoteca na unidade pediátrica de um hospital geral. As atividades foram realizadas durante as aulas práticas da disciplina de Cuidado à Saúde da Mulher, Adolescente e Criança, ministrada no curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (UFSM/CESNORS), na unidade pediátrica de

um hospital geral, localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Consoante, como estratégia de humanizar o cuidado à criança, parte dos profissionais de saúde trazem a brincadeira para dentro do contexto hospitalar, criando condições para que a criança possa desenvolver sua imaginação, criatividade e percepção, permitindo sua manifestação quanto aos sentimentos desencadeados por estar hospitalizada.

Nesse aspecto, o brincar torna-se uma atividade inerente ao comportamento infantil e essencial ao bem estar da criança, colaborando, efetivamente, para o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, mental e social. O hospital possui restrições que impedem que as atividades com as crianças sejam mais bem aproveitadas. As ações desenvolvidas com as crianças são importantes durante o processo de tratamento médico.

Segundo Maluf (2004), no período de hospitalização da criança, a brincadeira não deve ser esquecida. Na vida da criança, a brincadeira e o brincar desempenham um papel importante, assegurando a capacidade de promover maior sensação de segurança e tornar o processo de internação menos traumatizante, ajudando-a em sua recuperação e seu restabelecimento físico e emocional. Assim, o uso de brincadeiras, no contexto hospitalar, é capaz de propiciar mudanças no comportamento da criança, que passa a aceitar, de maneira mais tranquila, os procedimentos relacionados ao seu tratamento e que precisam ser realizados com ela.

As autoras relatam que com a inserção da brinquedoteca no contexto hospitalar, é possível perceber que as crianças mostraram-se mais tranquilas e confiantes durante a realização de algum procedimento referente ao seu tratamento, que antes lhes causava estranheza e choro. Além disso, houve uma aproximação dos alunos e dos profissionais de enfermagem, atuantes na unidade pediátrica, com as crianças e familiares que as acompanhavam. Em consequência ao fortalecimento desse vínculo, conquistado por todos os envolvidos, houve maior participação dos pais e/ou responsáveis no cuidado prestado às crianças, criando laços de confiança entre criança, família e equipe multidisciplinar do hospital.

Como resultado da pesquisa, as autoras concluem que, com a instalação da brinquedoteca como instrumento de cuidado, o hospital torna-se um ambiente mais alegre, dinâmico e menos traumatizante para as crianças, diferente do contexto de sofrimento e dor que o hospital costuma representar. Considerando

que muitas ficam internadas por vários dias e que neste período de internação estão afastadas de suas atividades e das pessoas que gostam, a brinquedoteca vem com o objetivo de minimizar o sofrimento da criança e criar um espaço para que ela possa expressar suas emoções e desenvolver sua criatividade e imaginação.

CONCLUSÃO

A criança que vive dentro de cada um de nós, está sempre disponível para brincar. Embora em nossa infância ainda não existissem as brinquedoteca hospitalares, a vontade de brincar estava latente, quando internadas, falo aos que já ficaram internados quando crianças, como eu fiqueii.

A modernidade nos mostrou que hospital também é lugar para brincar, chega de frieza, as paredes das casas de saúde podem sim ser coloridas. E criança tem o direito de ser criança em todos os lugares, até mesmo no hospital. Isso mesmo, ainda quando internada, a criança deve ser o que é. Já disseram que o brincar está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto. Ou seja, algo sério e que deve ser respeitado, cultivado e valorizado.

Atualmente, o brincar no hospital tem endereço certo: na brinquedoteca. Nela se pode entrar, brincar, desarrumar, pois os adultos não vão aparecer dizendo que a criança está atrapalhando. Nesse ambiente, a casa é delas. Estudos sobre a brinquedoteca hospitalar continuam na mesma linha, delimitada por Fonseca (2008), quando trata das divisões da pedagogia hospitalar em: classe hospitalar, recreação hospitalar e brinquedoteca hospitalar. Como se vê, quando a brinquedoteca hospitalar é posta como elemento chave, em suma os pesquisadores procuraram relacionar a importância desse ambiente às contribuições para a promoção à saúde da criança, até que ponto ela estimula esse viver saudável, dentro do hospital.

Portanto, na brinquedoteca, temos educação e saúde caminhando juntas, com um objetivo comum de contribuir de forma mais significativa possível com as crianças e familiares que enfrentam problemas de saúde. Afinal, ninguém fica doente sozinho, a enfermidade na criança, causa um mal estar em todo o núcleo familiar. Assim, será nesse cantinho do hospital que essa problemática será tratada, com uma boa dose de ludicidade e compreensão. Criança, família e acompanhante, serão todos sujeitos que brincam enquanto a doença some.

REFERÊNCIAS

AMTHAUER, C. S., Tamires Patrícia. **Brinquedoteca Hospitalar: a vivência de acadêmicos de enfermagem na prática assistencial da criança hospitalizada.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 572-578, jan./jul. 2014.

BORETTI, V. S. CORRÊA, R. N. **Perfil de sensibilidade de Staphylococcus spp e Streptococcus spp isolados de brinquedos de brinquedoteca de um hospital de ensino.** Revista Paulista de Pediatria, Taubaté/SP, v. 15, n. 2, p. 399-490, agosto. 2014.

CHADI, P.F. GARCIA, C. B. **Avaliação dos procedimentos de higienização dos brinquedos infantis e das brinquedotecas nacionais** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 296-305, ago./dez. 2014.

CUNHA, N. H S. **A Brinquedoteca Brasileira.** In: SANTOS, M. P. dos. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos.** 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, N. H. S; VEIGA, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008

FREIDMANN, A. **O direito de Brincar: A Brinquedoteca.** São Paulo: Scrita Abrinq, 1992.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar.** 2º Ed. São Paulo. Mennon. 2008.

KISHIMOTO, T. M.; FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4. ed. São Paulo. Edições Sociais, 1998.

MALUF, Â. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MUÑOZ, M. B, OLIVEIRA J, P. de. **O escolar hospitalizado e suas implicações para a saúde e educação.** Ciência, Cuidado e Saúde: v. 2, n. 1, pp. 67-73, 2003.

NASCIMENTO, C. T. do. FREITAS, S. N. **Possibilidades de atenção à aprendizagem infantil em contexto hospitalar.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 266-301, jan./jul. 2012.

SARMENTO, Thaisy e OLIVEIRA, Gilmara, Bezerra de. **A importância de atividades lúdicas com crianças oncológicas: relatos de experiência.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 397-406, jan./jul. 2014



DESOCULTANDO O CURRÍCULO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA
RONALDO SILVA JUNIOR

DESOCULTANDO O CURRÍCULO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Antonio Jose Araujo Lima¹; Ronaldo Silva Júnior²

¹Autor: Graduado em Pedagogia, Especialista em Pedagogia Hospitalar e Mes-
trando em Educação pela PPGE- UFMA.

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: antoniojosearaujolima@hotmail.com

² Co-autor: Graduado em Direito, Especialista em Direito Penal e Processual Pe-
nal e graduando de Administração pela UEMA.

Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: r.sjunior@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma produção textual, exigida após a conclusão da disciplina de Currículo do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Na primeira parte, apresento o objetivo do trabalho bem como os principais conceitos de brinquedoteca e currículo. Depois analisou-se como o currículo oculto se manifesta no cotidiano da brinquedoteca, conclui-se alertando sobre a importância que devemos dar ao currículo oculto em nosso cotidiano, mesmo em ambientes não escolares, como a brinquedoteca hospitalar.

Palavras chaves: Currículo Oculto. Brinquedoteca. Criança

INTRODUÇÃO

Todo conhecimento no currículo é intencional, mesmo o que aparenta está latente. Nesse aspecto ideologias estão nesse bojo, bem como, uma série de outros fatores de igual peso. Em Documentos de Identidade, o autor Tomaz Tadeu da Silva, mostra a importância de se discutir o currículo entendendo-o como mecanismo de espaço, território, poder. Percebendo a relevância do currículo na formação do homem, resolvi aprofundar a discussão sobre a temática, em destaque, o currículo oculto.

Em minha pesquisa de mestrado, tenho como objeto de estudo a brinquedoteca hospitalar; um local complexo onde muitos atores sociais interagem cotidianamente, entre eles profissionais da saúde e educação; uma equipe multidisciplinar. Mesmo se tratando de um local, onde a dor e o sofrimento da criança enferma bem como a família são uma constante, o currículo não passa despercebido. Através de uma pesquisa bibliográfica, tento entender como o currículo oculto se

desoculta na brinquedoteca hospitalar; mostrando as intenções, além das aparências, as vezes inofensíveis, de situações que nossas crianças protagonizam todos os dias.

BRINQUEDOTECA E CURRÍCULO

A brinquedoteca hospitalar é um local onde interagem crianças e educadores, pedagogos, brinquedistas, promovendo momentos de lazer, comunicação, resgate do amor próprio, resgate de vontade de continuar vivendo e acreditando em um futuro melhor.

Cunha (1988 apud Friedman, 1988, p.43) afirma que:

[...] a brinquedoteca é o espaço ideal para que seja cultivada uma forma de convivência espontânea democrática, calçada no respeito mútuo e renovada pela postura criativa de seus participantes. Seus dirigentes devem estimular a liderança das crianças e o respeito às normas estabelecidas. Para isso pode-se sugerir a elas que criem as lideranças que julgarem necessárias ou divertidas [...]

Somando-se a isso, Cunha (2007, p. 98), acrescenta que a brinquedoteca é o espaço destinado a estimular um brincar livre. Em linhas gerais pode-se definir brinquedoteca como uma nova forma de aprender brincando, muito embora o termo brincadeira signifique assunto sério, pois em meio ao universo de brinquedos estão profissionais com objetivos claros, fazendo que a criança desenvolva a capacidade cognitiva por meio das brincadeiras.

A brinquedoteca socializa o brincar, resgata as brincadeiras tradicionais, e é o espaço onde está assegurado à criança o direito de brincar. A recreação hospitalar é a atividade que oferece a oportunidade da criança brincar. Porém este ato não se limita somente ao contato ou interação com o objeto brincar, é, sobretudo a possibilidade de uma atividade que pode ser realizada em um espaço interno e externo.

Uma coisa promovida pela brinquedoteca é o encontro da criança que brinca com outros atores sociais, esse encontro é permeado por influências, as mais variadas. Cada um de uma forma específica influencia o outro, consciente disso ou não, nesse aspecto podemos falar em um currículo oculto presente na

brinquedoteca. Consoante, Silva (2015) aponta que o currículo oculto está associado a aspectos do ambiente, que sem fazer parte do currículo oficial, torna-se relevante para a aprendizagem social do sujeito, como: atitudes, comportamentos, valores, orientações. No entanto também fazem parte desse mesmo currículo; o conformismo, a obediência o individualismo, fator mais acentuado nas classes mais desfavorecidas. Pela complexidade da presença oculta, mais visível do currículo na brinquedoteca hospitalar, nos aprofundaremos mais dele no decorrer desse texto.

CURRÍCULO UTILIZADO NA BRINQUEDOTECA

De origem latina, currículo é o mesmo que percurso. Então falar de currículo é falar de caminho, destino. De acordo com Silva (2015), a questão central que serve de fundo para toda a teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado, trilhado. Qual ser humano é desejável para a sociedade em que vivemos, pois para cada tipo de ser humano, uma forma de currículo será adotada. Para formamos pessoas como o social idealiza, utilizaremos também a interdisciplinaridade. Frigotto (1995) “os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações sociais. (p.26-27).” Dessa forma, falamos de ensino, não restringindo ao ambiente escolar, mas, algo de imbrique todos os ambientes e lugares. No entanto, quando nos reportamos a ensino, a idéia de escola nos aparece logo de imediato, como local apropriado, ou talvez mais indicado para tal prática.

Na atualidade são funções da escola: transmissão de conhecimentos, formação de valores e contribuição para a redução da desigualdade social. Ou seja, a escola continua sendo o principal disseminador das ideologias de nossa civilização, algo concreto em todas as estruturas, incluído os locais que na maioria das vezes são destinados ao lazer; mas sabemos no quanto se trata de currículo nada é nutro, tudo tem um sentido, uma razão. Dessa forma, a brinquedoteca hospitalar não está a margem da lógica do currículo. Como já apontamos, o currículo oculto faz-se presente na brinquedoteca hospitalar, Silva (2015) cita algumas características da manifestação dessa modalidade de currículo, como o currículo pode ser visualizado: evidencia-se nos rituais, regras, gestos e práticas corporais em detrimento

de manifestações verbais e regulamento e normas do ambiente.

Um das características mais relevantes do currículo oculto é o ritual, que são aquelas prática consagradas pela tradição; à forma como as coisas acontece sutilmente, que nem percebemos, ou pelo menos, fingimos não perceber. Na brinquedoteca observamos tal característica, quando as crianças se reportam a/ ao brinqueditas chamando de tia / tio. Essa atitude já foi aceita socialmente que não é mais questionada nem pela família, muito menos pelo profissional que atende a criança; uma certa naturalização desse prática, algo intencional, que o currículo oculto tenta naturalizar.

UM POUCO SOBRE O CURRÍCULO OCULTO

O currículo surge com a Reforma protestante do final do século XVI, especificamente com o calvinismo. Assim, falar sobre currículo, antes de tudo é falar de questões de poder, de ideologia de identidade, e por fim conhecimento escolar. Segundo Hamilton (1992):

Assim, falar de um ‘curriculum pós-Reforma [Protestante] é apontar para um entidade educacional exibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘curriculum’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, seqüência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘curriculum’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem . (1992, p. 43-44).

A história nos mostrará a evolução do termo currículo, que vai desde idéia inicial de registro de vida de cada aluno (*curriculum vitae*) até significar o conjunto de planos e planejamentos das escolas no século XXI (ensino e aprendizagem). Após esse breve resgate da origem do currículo, nos deteremos sobre texto o currículo oculto aquele que os alunos aprendem não necessariamente na escola; saberes que não são claramente incluídos no planejamento da escola, no entanto tais saberes contribuem para a aquisição de competências, valores e sentimentos. Como destaca Gimeno Sacristán:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento

pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando pode ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

Na rotina de uma brinquedoteca hospitalar, a interação é contínua, gente que chega, gente que sai, crianças que estão nesse ambiente por pouco tempo e pela primeira vez; e outros que convivem nesse mesmo ambiente a tempos e sem prazo mínimo de permanência, somente a evolução no tratamento terá tal resposta. Nesse contexto, as relações sociais são contínuas relação entre criança paciente e criança paciente, brinquedista e acompanhantes, pedagogos e demais profissionais da saúde.

A presença do currículo oculto estará sempre associada e relacionada ao contato social, quanto mais a criança se relaciona com o outro, mais o currículo oculto se desocultará, e se desdobrará em atitudes que serão socializadas, em suma, as máximas extraídas do currículo oculto serão comportamentos e hábito de uma classe socialmente mais favorecida que se colocará sobre a outra, fazendo a segunda torna se submissa a primeira; uma relação onde somente os valores da classe dominante serão considerados dignos de ser imitados e perpetuados, enquanto, tudo que a classe dominada fazer deverá passar pelo crivo de seus dominadores, para poder ter um padrão mínimo de aprovação. Cria-se um ciclo, tudo que os dominados produzem não é consumido como um bem cultural, mas toda a produção dos dominadores é aceita e reproduzida pela outra classe, que financeiramente e mais desfavorável. Para Silva (2015):

O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante, o currículo é, em suma, território político, objetivo manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (p.147-148).

Entendendo o currículo como uma questão de poder, podemos olhar a eficácia do currículo oculto, em seu importante papel: perpetuar valores de uma classe; e só então compreender a importância de sua desocultação, a fim de tornar menos eficaz, desarmá-lo. Afinal, a única razão de ser oculto é o fato de utilizar da

sutileza, do não ser visto, para perpetuá- se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender são ações que fazemos em todo o tempo. O currículo oculto, nos mostra exatamente isso, que mesmo quando não pensamos no que estamos fazendo, estamos educando. No cotidiano, utilizamos esse mecanismo, o currículo oculto por meio de nossas atitudes, valores, comportamentos e também nas relações sociais, manifestadas por meio dos rituais, práticas e toda configuração social espacial e temporal da escola, igreja, associação de moradores e por fim da brinquedoteca hospitalar; como disse anteriormente, quer consciente ou não, fazemos isso; portanto, devemos dar a devida importância para essa modalidade de currículo.

Diversos valores estão inclusos no currículo oculto: religião, preconceitos de cor e de classe, regras de comportamento, etc, que a escola, a brinquedoteca hospitalar pode ensinar, mesmo sem mencioná-los em seu currículo. Afinal, existem grandes diferenças entre o currículo oficial e o que efetivamente se passa no cotidiano, que podemos chamar de “currículo real. Desse modo, reiteramos mais uma vez, a relevância de conhecer e saber aplicar o currículo oculto.

Como se vê, desocultar o currículo da brinquedoteca hospitalar, é conhecer o currículo oculto; entendendo as ideologias que estão presentes em tal currículo. Enquanto profissionais da educação e formadores de pessoas que somos, devemos em todo tempo ter o cuidado de termos uma práxis reflexiva, para não coadunamos com as informações rasas que são arraigadas no currículo oculto.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse. H. S. **Brinquedoteca: espaço criado para atender necessidades lúdicas e afetivas**. Revista do Professor, Porto Alegre-RS. V. 1, n° 44. p. 3-50, outubro/dezembro, 1995.

_____. _____. **Brinquedoteca: um mergulhar no brincar**. 3ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: BIANCHETTI. L., JANTSCH. A. **Interdisciplinaridade:**

para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995

HAMILTON, David. **“Sobre as origens do termo classe e curriculum”.** Teoria e Educação, n. 6, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeus da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS NOVOS PARADIGMAS DE SUSTENTABILIDADE NO MEIO CARCERÁRIO

SANDRO DIAS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS NOVOS PARADIGMAS DE SUSTENTABILIDADE NO MEIO CARCERÁRIO

Sandro Dias

Mestre em Direito pela Universidade de Marília - Unimar – SP. Doutorando pela Universidade Federal do Tocantins - UFT – TO. Docente da Faculdade Católica Dom Orione. Delegado de Polícia Civil do Estado do Tocantins.

Resumo: As prisões brasileiras são cruéis, insalubres e desumanas. As celas estão sempre superlotadas, onde os apenados convivem com lixo, vazamento de esgoto, ratos e um cheiro insuportável de suor, fezes e mofo. Para melhorar a qualidade de vida desses presos, bem como criar facilidades para inclusão social por meio do trabalho verde, alguns gestores do sistema prisional estão buscando, nos paradigmas de sustentabilidade, alternativas para um desenvolvimento prisional sustentável. Assim, focando nesse novo modelo de cárcere e natureza, o presente estudo aborda a educação ambiental como ações e metas de sustentabilidades desenvolvidas no cotidiano carcerário. Apesar do conceito de sustentabilidade ser discutido e empregado nas diversas áreas dos conhecimentos, não se vê no mundo acadêmico um rol extenso de estudos relacionados com a temática sustentabilidade e sistema prisional. Quanto à metodologia adotada, utilizou-se o método dedutivo, apoiando-se na pesquisa bibliográfica nacional e estrangeira, compondo um estudo interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Presídios. Sustentabilidade. Emprego Verde.

Introdução

As penitenciárias brasileiras são verdadeiros depósitos de marginalizados e sem condições mínimas de salubridade ambiental, os presos convivem com lixo, esgoto a céu aberto, ratos e doenças. O presente quadro se arrasta por anos, a exemplo em 1975 em que foi instaurada na Câmara dos Deputados uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar a situação das prisões no país, tendo como resultado o seguinte parecer:

É de conhecimento geral que grande parte da população carcerária está confinada em cadeias públicas, presídios, casas de detenção, e estabelecimentos análogos, onde prisioneiros de alta periculosidade convivem em celas superlotadas com criminosos ocasionais, de escassa ou nenhuma periculosidade, e pacientes de imposição penal prévia (presos provisórios ou aguardando julgamento), para quem é um mito, no caso, a presunção de inocência. Nestes ambientes de estufa, a ociosidade é a regra: a intimidade inevitável e profunda. A deterioração do caráter, resultante da influência corruptora da subcultura criminal, o hábito da ociosidade, a alienação mental, a perda paulatina da aptidão para o trabalho o comprometimento da saúde são conseqüências desse tipo de confinamento promíscuo, já definido alhures como ‘sementeiras de reincidências’, dados os seus efeitos criminógenos (EXPOSIÇÃO...,

Hoje, a população carcerária brasileira é de aproximadamente 711.463 presos. Os números foram apresentados em junho de 2014 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e levam em conta as 147.937 pessoas em prisão domiciliar. Para realizar o levantamento inédito, o CNJ consultou os juízes responsáveis pelo monitoramento do sistema carcerário dos 26 estados e do Distrito Federal. De acordo com os dados anteriores do CNJ, que não contabilizavam prisões domiciliares, em maio deste ano, a população carcerária era de 563.526. (MONTENEGRO, 2014).

Some-se a isso que segundo dados do Ministério da Saúde (MJ) o encarceramento em massa teve uma expansão de 403% entre janeiro de 1992 e junho de 2013.

Na obra *Estação Carandiru*, Varella (2014, p. 39) faz um retratado do ambiente prisional no Brasil “É grave a situação da parte hidráulica. Os vazamentos fazem parte da rotina; infiltram paredes, inundam galerias, o pátio interno e o interior das celas. Alguns canos já foram tão emendados que os consertos ficam complicados.”

Nesse contexto, o presente estudo analisa as possibilidades de interdisciplinaridade entre sustentabilidade e sistema prisional. Ademais, aborda o papel da educação ambiental como agente transformador do apenado. E por fim, apresenta as principais práticas de sustentabilidade desenvolvidas em alguns presídios brasileiros focadas no emprego verde.

Quanto à metodologia adotada, utilizou-se o método dedutivo, apoiando-se na pesquisa bibliográfica nacional e estrangeira, compondo um estudo interdisciplinar.

Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou destaque internacional com o documento denominado “Nosso Futuro Comum”, um relatório publicado pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1987. O documento é conhecido também por “Relatório Brundtland” que estabelece que desenvolvimento sustentável é aquele “que atende as necessidades do presente, sem complicar as gerações futuras em garantir as suas próprias necessidades” (BRUN-

DTLAND, 1991, p. 17).

Outro marco importante para o desenvolvimento sustentável aconteceu no Brasil na cidade do Rio de Janeiro ano de 1992, por meio da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, onde os chefes de estado estabeleceram os princípios e as bases para a institucionalização global de desenvolvimento sustentável.

Assim relata Jacob (2003):

Na Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global coloca princípios e um plano de ação para educadores ambientais, estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade. Enfatizam-se os processos participativos na promoção do meio ambiente, voltados para a sua recuperação, conservação e melhoria, bem como para a melhoria da qualidade de vida.

A presente conferência contribuiu para divulgar internacionalmente a ideologia do Desenvolvimento Sustentável, que busca aproximação entre desenvolvimento e meio ambiente. Com essa ideia, algumas instituições penais passaram a desenvolver no cotidiano carcerário ações e metas voltadas para a sustentabilidade ambiental.

No Brasil o movimento de sustentabilidade ambiental para dentro dos presídios brasileiros ainda é lento. Os presídios que apresentam uma gestão voltada para a sustentabilidade trabalham isoladamente, sem haver no país uma política pública nacional em prol do presídio sustentável.

Por outro lado, a educação ambiental (EA) lentamente está fazendo parte do cotidiano carcerário de algumas prisões brasileiras. Nos programas os presos passam a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental da própria cadeia.

A definição de educação ambiental se faz por meio de múltiplas e diferentes ideias, correntes e manifestações; mas são definições relativamente similares. Na obra *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* tem-se a seguinte definição:

Educação Ambiental portanto é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2004).

Ademais, muitos educadores acreditam que a educação ambiental como instrumento de aprendizagem pode gerar um comportamento ambiental responsável nas pessoas.

De acordo com Andy e Fink (2007):

o aprendizado é uma preparação para a vida e também uma parte da vida. O sentido do aprendizado está embasado no sentido da vida. Empeende a busca por saber, por compreender, por comunicar e por deixar o mundo um lugar melhor.

Para os presos que querem se integrar novamente à sociedade, as práticas de sustentabilidades desenvolvidas dentro dos presídios é uma oportunidade focada no ato de trabalhar enquanto processo de reintegração social por meio do emprego verde, o qual permitirá que o detento se adapte mais facilmente ao ambiente de trabalho, quando sair da prisão.

Segundo o Instituto Estadual de Washington para a Política Pública, as oportunidades educacionais dentro da prisão, associadas ao chamado “greenjob”, proporciona para os presos uma continuidade de profissão após sair dos presídios (SUSTAINABILITY IN PRISONS, 2012).

Conforme a Organização Internacional do Trabalho - OIT (2012), entende-se por emprego verde:

Empregos verdes podem ser definidos como postos de trabalho decentes que contribuem para reduzir emissões de carbono ou para melhorar/preservar a qualidade ambiental. Assim, as políticas públicas associadas aos programas de emprego verde procuram promover uma transição socialmente justa para uma economia mais sustentável, capaz de gerar trabalho em atividades econômicas consideradas “verdes”, como o manejo florestal sustentável, a reciclagem de resíduos e a produção

Um exemplo de prática sustentável dentro do presídio voltada para o emprego verde está sendo desenvolvida na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, em Mangabeira, na Bahia, por meio do curso de piscicultura implantado na Unidade Prisional. Essa é uma forma de levar ciência para dentro do presídio. (PARAÍBA, 2014).

Conclusão

No cenário internacional o Brasil se apresenta como violador de regras estabelecidas pelas Nações Unidas para tratamento de reclusos. As condições desumanas, a violência e a superlotação que historicamente caracterizaram as prisões brasileiras permanecem entre os problemas mais sérios de direitos humanos do país.

No Estado do Tocantins, o mais novo estado brasileiro, a maioria dos presídios é insalubre, e não existindo políticas públicas estaduais voltadas para um ambiente prisional sustentável.

Na Casa de Prisão Provisória de Palmas (CPPP), Casa de Prisão Provisória de Araguaína (CPPA), e a Cadeia Feminina de Babaçulândia – TO, os esgotos e resíduos oriundos dos presídios correm a céu aberto por anos, bem como o lixo pelo pátio e água acumulada. Numa fiscalização feita pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (Ibama) e Instituto Natureza do Tocantins (Naturatins), após denúncia do Centro de Direitos Humanos (CDH) e Núcleo de Defesa do Preso, da Defensoria Pública do Estado, constatou-se que a existência de vazamento na fossa da Casa de Prisão Provisória de Palmas (CPPP) ocorre desde o ano de 2012 e que os resíduos correm livremente para o manancial que abastece a cidade.

Ademais, os aspectos ambientais afetados pelo esgoto a céu aberto são: a contaminação do solo, poluição do lençol freático e dos corpos de água, alteração na composição da flora e da fauna, comprometimento da beleza cênica da área e risco à saúde pública, pois o ambiente é altamente propício à proliferação de vetores de doenças com afetação direta aos detentos e servidores da casa de prisão.

Apesar dos esforços de alguns programas isolados em levar a educação ambiental e práticas de sustentabilidade dentro dos presídios, não existe no país políticas públicas nacionais em prol de ações concretas voltadas para uma gestão

sustentável.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Alessandra. Ação Civil Pública pede restauração no sistema de tratamento de esgoto da CPP de Palmas. **JusTocantins**, 2013. Disponível em: <<http://www.justocantins.com.br/noticias-do-estado-19417-acao-civil-publica-pede-restauracao-no-sistema-de-tratamento-de-egoto-da-cpp-de-palmas.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BOSELTMANN, Klaus. **The principle of sustainability: transforming law and governance**. Aldershot: AshgatePubl., 2008.

BRUNDTLAND, G. H. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

EXPOSIÇÃO de Motivos da Lei de Execução Penais, n. 100, 1984.

FERLINI, V. L. A. **A civilização do açúcar (século XVI a XVIII)**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREYRE, G. **Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do nordeste do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean 2007. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília (DF): MMA, 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

MONTENEGRO, Manuel. **CNJ divulga dados sobre nova população carcerária brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61762-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carcerariabrasileira>>. Acesso em: 5 set. 2016.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **OIT no Brasil:**

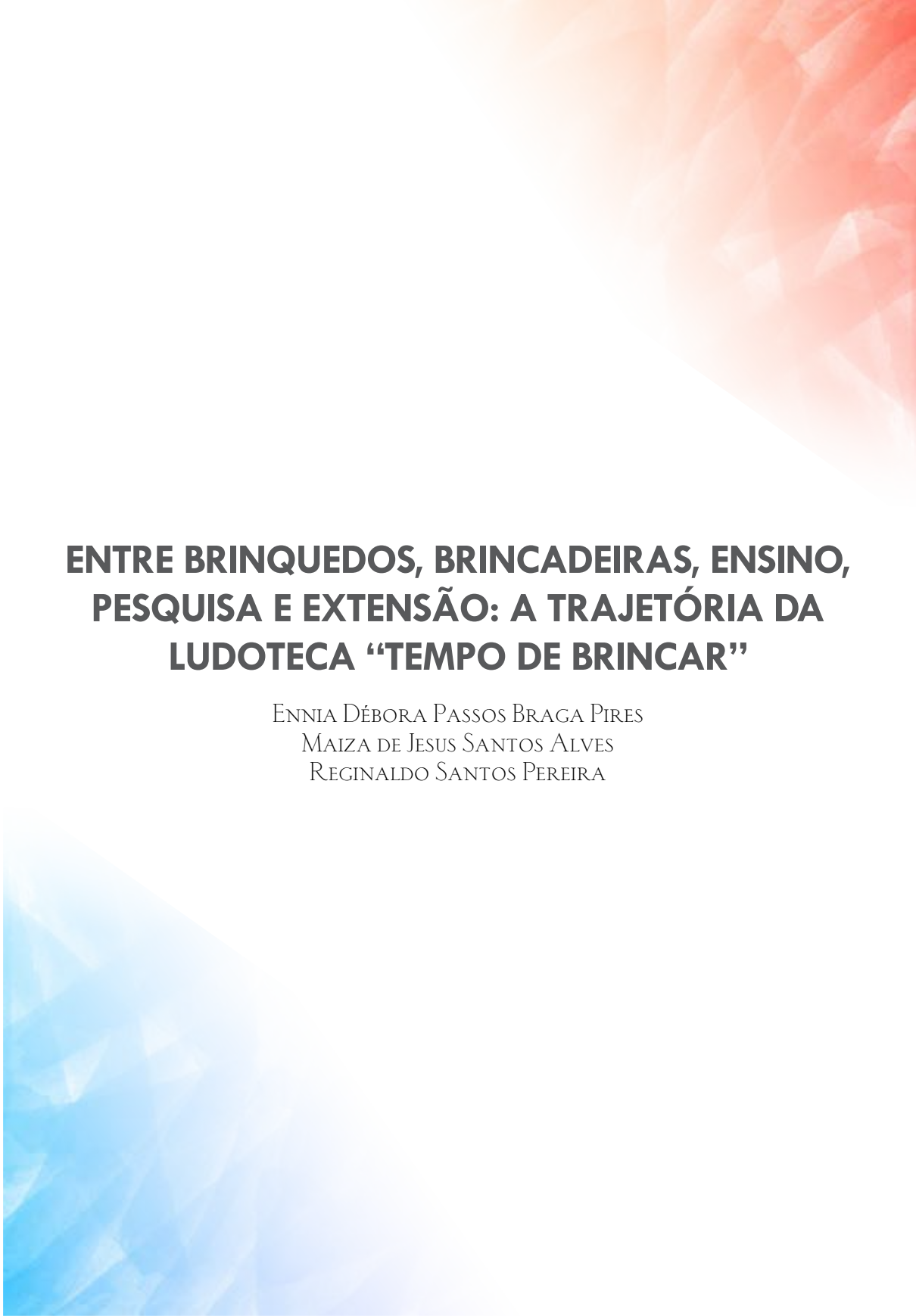
Trabalho decente para uma vida digna. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/809>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. **Governo realiza curso de piscicultura para reclusos da Penitenciária de Segurança Máxima de Mangabeira**. 2014. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-realiza-curso-de-piscicultura-para-reclusos-da-penitenciaria-de-seguranca-maxima-de-mangabeira>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PRINCÍPIO DE SUSTENTABILIDADE. In: **Wikiglaw**. Disponível em: <https://wikiglaw.fd.uc.pt/mediawiki/index.php/Princ%C3%ADpio_da_Sustentabilidade>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SUSTAINABILITY IN PRISONS>About Us. 2012. Disponível em: <<http://sustainabilityinprisons.org/about/>> Acesso em: 1 set. 2016.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandirú**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.



**ENTRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DA
LUDOTECA “TEMPO DE BRINCAR”**

ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES
MAIZA DE JESUS SANTOS ALVES
REGINALDO SANTOS PEREIRA

ENTRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DA LUDOTECA “TEMPO DE BRINCAR”¹

Ennia Débora Passos Braga Pires

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - enniadebora@yahoo.com.br

Maiza de Jesus Santos Alves

Graduada em Pedagogia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - maizaalves343@gmail.com

Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - reginaldouesb@gmail.com

Resumo

O trabalho apresenta um relato da trajetória da Ludoteca “Tempo de Brincar”, situada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na cidade de Itapetinga/BA e as peculiaridades das atividades de ensino, pesquisa e extensão que ocorrem no seu interior. Traz um breve histórico de sua criação, bem como discute a perspectiva teórica do brincar que fundamenta as ações da equipe responsável pela condução dos trabalhos. Por fim, expõe as perspectivas, desafios atuais e sinaliza a relevância do trabalho na preservação e difusão/divulgação da cultura lúdica na atualidade.

Palavras-Chave: Brincar. Cultura Lúdica. Infância.

Introdução

A Ludoteca “Tempo de Brincar” foi idealizada no ano de 2002, tendo suas atividades iniciadas no ano seguinte. A possibilidade de criação de uma ludoteca no ambiente universitário gera inúmeras implicações, a iniciar pelas suas especificidades. Desde sua idealização, procurou-se ampliar as possibilidades de atividades que seriam desenvolvidas de forma a contemplar os objetivos da universidade referentes às atividades de pesquisa, ensino e extensão.

A oportunidade de criação da Ludoteca surgiu com a submissão do *Projeto: Ludoteca – Um espaço de práticas interdisciplinares em educação* ao Edital de Ex-

1 Trabalho originário do Programa de Extensão de Ação Continuada: Ludoteca - Um espaço de práticas interdisciplinares em educação, desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

tensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Naquele momento, o projeto inicial deveria apresentar descritivamente os objetivos, as atividades, o público-alvo a ser atendido e, sobretudo, detalhar os espaços a serem organizados e materiais a serem adquiridos. Afinal, era preciso garantir condições de infraestrutura e materiais lúdicos para implantação da Ludoteca. Era preciso adquirir brinquedos, jogos, mobiliário, organizar os espaços, “os cantinhos”, preparar técnica, pedagógica e teoricamente a equipe que iria atuar. Antes de tudo, era necessário um espaço para a instalação da Ludoteca adequado ao seu público prioritário, as crianças, que fosse de fácil acesso e viabilizasse a frequência dos pequenos. O espaço escolhido para sediar a Ludoteca foi o Laboratório de Ludopedagogia da UESB, localizado em uma área central da cidade de Itapetinga/BA.

Com um acervo de brinquedos reduzido, as atividades foram iniciadas no ano de 2003 e, desde então, estrategicamente para aquisição de novos brinquedos e jogos, anualmente, o projeto é submetido a edital interno para financiamento das atividades de extensão da universidade.

O trabalho tem o objetivo de apresentar um breve histórico da criação da Ludoteca “Tempo de Brincar” e as peculiaridades das suas ações que envolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Resgatar a trajetória da Ludoteca implica em traçar um balanço das suas atividades, seus impactos e influências no âmbito da Universidade e da comunidade atendida, como também, possibilita avaliar seu percurso e vislumbrar novos desafios e perspectivas.

Desenvolvimento

As ludotecas são espaços criados com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente (CUNHA, 1994) e podem ser instaladas em diferentes espaços (em um bairro, escolas, hospitais, clínicas, universidades, etc). As ludotecas adquirem o perfil da comunidade que lhe dá origem e cada um desses ambientes tem sua função definida e utilizam jogos e brinquedos como estratégias para atingir seus fins.

As universidades buscam atingir seus fins através do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, as ludotecas instaladas nas universidades passam a incorporar em seus objetivos e funções das instituições a que estão vinculadas.

A Ludoteca “Tempo de brincar” tem como objetivo principal promover um espaço democrático de acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras para crianças, potencializando o processo de desenvolvimento, integração sociocultural, implementação de estudos científicos acerca da temática ludicidade e desenvolvimento humano, bem como proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia a oportunidade de uma educação integral vivenciada pela prática eficaz da investigação científica e extensão universitária.

De forma específica, a Ludoteca tem como objetivos:

- a) Proporcionar um espaço diversificado de brinquedos, jogos e brincadeiras para crianças de todos os segmentos sociais;
- b) Contribuir com o resgate da cultura do brincar e da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem infantil;
- c) Oportunizar condições sobre o debate acerca do desenvolvimento da criança, suas necessidades, processos de conhecimentos e integração sociocultural;
- d) Promover palestras, mini-cursos e oficinas que contribuam para o resgate e difusão da ludicidade na educação das crianças;
- e) Colaborar na formação de recursos humanos e oportunizar aos discentes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da UESB experiências lúdicas, a realização de estudos, pesquisas, trabalhos de conclusão de curso e estágios;
- f) Proporcionar aos estudantes de Pedagogia o exercício de uma prática educacional integrada (conteúdo e experiência) desde o início de sua formação acadêmica;
- g) Desenvolver estudos científicos focalizados na exploração do lúdico, sua valorização e reconhecimento como veículo que promove o desenvolvimento infantil nos aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais, culturais, éticos e estéticos;
- h) Prestar serviço à comunidade em forma de orientação e assessoria às instituições de educação infantil e ensino fundamental, em específico, aos professores e demais profissionais, acerca das temáticas da *ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento infantil*.

Resultados e discussão

Em relação ao ensino, a Ludoteca “Tempo de Brincar”, tem colaborado na formação de recursos humanos, oportunizando aos estudantes experiências lúdicas, realização de estudos, estágios e a vivência prática no trabalho com crianças por meio da atuação como bolsistas de extensão, estagiários e monitores de disciplinas do curso de Pedagogia, que atuam como brinquedistas.

Ao longo desses treze anos de funcionamento, passaram pela Ludoteca quarenta e sete acadêmicos com vínculos institucionais de bolsistas de extensão, estagiários, remunerados e voluntários, os quais permaneceram na Ludoteca por um período médio de um ano. Além desses, foram inúmeros os discentes que participaram como colaboradores em ações ou atividades esporádicas, tais como: seminários, simpósios, ciclo de palestras, rodas de conversas, aulas práticas, visitas a instituições de educação infantil e do ensino fundamental, visitas às escolas do campo, atividades em praças públicas, oficinas de confecção de jogos, brinquedos, materiais de sucata, música, literatura infantil, fantoches, origami, contação de histórias, dentre outras.

As ações formativas e interdisciplinares voltadas para a formação do pedagogo se configuram a partir da realização de aulas práticas das disciplinas do curso de Pedagogia que tem a infância ou a prática docente como escopo, a exemplo de: Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia da Educação Infantil, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Didática e Arte e Ludicidade na Educação.

No que diz respeito à pesquisa, a Ludoteca funciona como um laboratório de estudos e trocas de experiências científicas que possibilitam a exploração do lúdico no sentido de valorizar e reconhecer essa área como veículo do desenvolvimento infantil. As vivências oportunizadas pela Ludoteca têm despertado o interesse de professores e discentes do curso de Pedagogia para o desenvolvimento de diversos trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica que tematizam a ludicidade e suas diferentes abordagens (psicológicas, sociológicas, pedagógicas, folclóricas etc.) como objetos de suas pesquisas.

Destaca-se também a consolidação do Grupo de Pesquisa do CNPq: Ludicidade, Didática e Práticas de Ensino (LUDIPE), ao qual está vinculada toda a equipe de professores e discentes que atuam na Ludoteca. Dentre as pesquisas mais

recentes realizadas pelo grupo, destacam-se os Projetos *Representações sociais de professores da Educação Infantil, do Município de Itapetinga/BA, sobre o brincar*, concluído no início do corrente ano, e *Memórias e cultura lúdica no município de Itapetinga/BA, em meados do século XXI*, iniciado em julho de 2016. O aprofundamento nas temáticas abordadas nessas investigações amplia o arcabouço teórico acerca da ludicidade e instrumentaliza os participantes do grupo na condução das atividades de ensino e extensão desenvolvidas no espaço da Ludoteca. Tais atividades são integradas e interligadas, o que possibilita a ampliação das relações entre teoria e prática, contribuindo para formação e qualificação dos envolvidos no projeto.

As atividades de extensão da Ludoteca funcionam de segunda à sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino, atendendo às crianças em idade escolar de 05 aos 12 anos. Além da visitação de crianças da comunidade, as escolas agendam visitas de turmas de escolares para realização de atividades lúdicas livres e dirigidas pelos membros da equipe da Ludoteca. Outra ação extensionista desenvolvida é a prestação de serviços de orientação e assessoria às escolas e instituições que cuidam e educam crianças e na realização de cursos, palestras e eventos científicos. Como exemplo, destaca-se a realização do evento bianual de abrangência nacional, intitulado Seminário de Educação e Ludicidade (SEMELUD) que se encontra na sua quinta edição e congrega estudiosos, pesquisadores, professores, estudantes e profissionais interessados em discutir, divulgar e preservar a cultura lúdica, suas implicações e potencialidade para o desenvolvimento infantil.

As ações desenvolvidas no âmbito do *Programa de Extensão Ludoteca – Um espaço de práticas interdisciplinares em educação* se fundamentam em autores clássicos e contemporâneos que tematizam o brincar enquanto manifestação histórica, social e cultural, dentre os quais destacam-se: Huizinga (2010), que traça a história dos jogos como elemento da cultura e proporciona a construção de processos identitários e formativos dos sujeitos, bem como a relação do homem com o trabalho; Brougère (2010, 2004, 2002), que investiga a cultura lúdica infantil e o papel do jogo, mais especificamente, do brinquedo na impregnação cultural da criança; Benjamim (2002) que oferece importante contribuição ao estudo da memória do brinquedo e do brincar; Ariès (1981) que contribui para o entendimento da infância como uma construção histórica, cultural e social; Kishimoto (2000, 2003),

que tem demonstrado o quanto lúdico ocupa um lugar importante na cultura e no desenvolvimento humano, abrangendo tanto a atividade individual e livre, quanto a atividade coletiva e regrada, que contribui para a formação humana em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, cultural, motor, ético e estético, pois expressam a forma pela qual uma criança reflete, organiza, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

Conclusão

A partir da breve apresentação da trajetória da Ludoteca “Tempo de Brincar” fica evidente a relevância que esse espaço tem alcançado na comunidade na qual está inserida, seja pelas atividades de extensão, pesquisa e ensino desenvolvidas em seu interior, ou pelas ações que tem contribuído para o resgate e a preservação da cultura lúdica.

Na atualidade, as crianças têm sido cada vez mais submetidas a atividades dirigidas para determinados objetivos e vigiadas pelos adultos. A rua, que já foi ambiente de socialização e de vivências infantis, hoje é espaço constitui-se de risco, marcado pela violência e insegurança, o que limita ainda mais as possibilidades de manifestações lúdicas livres que potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Portanto, as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão que são estruturadas na Ludoteca estão voltadas para resgatar e preservar o espaço, o tempo e os meios para as crianças brincarem e difundir a ludicidade como um instrumento da cultura inerente à espécie humana, o que torna um desafio e compromisso social e científico da Ludoteca na manutenção das suas atividades no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1981.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo. Cengage Learning, 2010.

_____. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. A Ludoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Ludoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 9 ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICS EM SALA DE AULA

AILTON DURIGON

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICs EM SALA DE AULA¹.

Ailton Durigon

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus Lages.
E-mail: ailton.durigon@ifsc.edu.br

RESUMO

A formação inicial dos professores é realizada em um curso de licenciatura, que é uma exigência legal para sua atuação em sala de aula. Para que este se mantenha atualizado e busque utilizar novas metodologias, é imprescindível o acesso à formação continuada. Muitos municípios de Santa Catarina tem dificuldade em contribuir nesta direção devido a diversos fatores como a sua localização geográfica. Este trabalho é parte de um processo de formação continuada de professores de escolas públicas pelo IFSC, que teve como um dos objetivos capacitá-los para o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino aprendizagem. Foram capacitados 232 docentes que atuam na educação básica, especialmente no ensino fundamental. As atividades desenvolvidas despertaram grande interesse dos docentes participantes, que fizeram a implantação destas junto aos estudantes das Escolas onde atuam, com resultados muito animadores.

Palavras-Chave: Formação continuada. TICs. Professores.

INTRODUÇÃO

Em todos os segmentos da sociedade, percebe-se a constante busca pela excelência profissional. Dentro dessa realidade, encontra-se o profissional da Educação, do qual se exige competência na arte de educar, sendo que as metodologias adotadas em sala de aula são um reflexo da formação dos docentes.

A formação de professores ocorre em dois momentos. O primeiro é a formação acadêmica que resulta na titulação obtida em uma Instituição de Ensino Superior e que permite o exercício de sua profissão. Já o segundo momento, diferentemente da primeira etapa que tem um tempo fixo de duração, deve ocorrer ao longo de sua carreira e de forma continuada. Os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), já apontam para esta necessidade.

1 Curso de Formação Inicial e Continuada para professores do Ensino Básico das redes Pública de Santa Catarina

Entretanto, devido a vários fatores, esta segunda etapa muitas vezes acaba não se desenvolvendo e o resultado é que as práticas pedagógicas se mantêm inertes durante o exercício de sua profissão, com reflexos negativos para os estudantes, especialmente nas Escolas Públicas da Educação Básica.

O baixo desempenho apresentado pelos estudantes da educação básica em exames como o SAEB e o ENEM, tem suscitado preocupação por parte dos professores e das autoridades educacionais, conforme destaca Silva (2010). É evidente a necessidade de ações que venham melhorar esta realidade.

A busca pelo aperfeiçoamento de métodos e técnicas que visem otimizar o aproveitamento dos conteúdos ministrados em sala de aula é uma discussão recorrente em educação. É notável a evolução e desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação em nossa sociedade. Dessa forma, professores e alunos precisam estar atentos a esta nova realidade educacional, pois de acordo com Tornaghi, Prado e Almeida (2010), o uso da tecnologia na escola requer novas competências e atitudes dos profissionais da educação.

Neste contexto, o Instituto Federal de Santa Catarina desenvolveu um programa de capacitação de educadores que estão atuando na rede pública de ensino no estado, oferecendo cursos de capacitação em diferentes municípios. Este artigo é o resultado do trabalho realizado em uma das unidades do programa, cujo objetivo central foi o de capacitar os docentes para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas em sete municípios (Caçador, Santa Rosa de Lima, Jaraguá do Sul, Palhoça, Águas Mornas, Sombrio e Braço do Norte), sendo capacitados 232 professores de escolas públicas. Em cada município, esta parte do curso relacionado ao uso das tics e das mídias teve uma carga horária de 20 horas sendo realizadas na modalidade semipresencial, em alternância com encontros presenciais e não presenciais.

Nos encontros presenciais (80%), foram apresentadas e discutidas algumas possibilidades de uso das tics no ensino e aprendizagem. Considerando que o

objetivo era o de melhorar a prática pedagógica dos docentes, nos momentos não presenciais estes implantaram o que foi estudado em suas escolas, com posterior socialização entre os colegas e docente responsável pelo curso.

Dentre os materiais e atividades apresentadas e discutidas com os docentes, destacamos:

- (i) Material relacionado à fundamentação teórica sobre o tema, como artigos científicos e o material do Proinfo;
- (ii) Busca refinada de informações, seleção de textos, imagens, vídeos e possibilidades de uso destes materiais disponíveis na rede mundial de computadores, no planejamento e organização de materiais para uso em sala de aula. Foi disponibilizada uma seleção de sites que possuem conteúdos direcionados as diversas disciplinas da Educação Básica;
- (iii) Apresentaram-se as possibilidades e recursos de um blog, sendo que cada docente construiu o seu próprio blog na plataforma blogspot, onde foram postadas as atividades desenvolvidas por eles junto a seus alunos. Para garantir a visibilidade e troca de informações entre os docentes, parte da avaliação do curso exigia que fossem realizados comentários sobre as postagens dos colegas;
- (iv) Utilizamos o software GIMP (disponível em <http://www.gimpbrasil.org> que por ser livre não há restrições sobre uso nos laboratórios de informática das escolas) para construção de mapas sensíveis a partir de uma imagem pré-selecionada e editada e que pode ser executada em qualquer navegador da Web. Esta parte do curso teve como base o trabalho de Garcia e Axt (2014);
- (v) Com a captura de imagens e vídeos usando smartphones e câmeras fotográficas digitais dos docentes, bem como imagens e vídeos da internet, realizamos a edições e montagens destes com textos, música, efeitos, dentre outros, com softwares de edição de imagens e vídeos (MovieMaker e kdenlive), com resultados motivadores.

Estes dois últimos recursos discutidos não dependem de acesso imediato à internet e podem ser utilizados pelos docentes, inclusive nas escolas que infelizmente ainda não possuem este recurso disponível em seus laboratórios ou que é inadequado, especialmente devido à baixa velocidade de conexão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso dos laboratórios de informática das escolas possibilita condições para reflexões e discussões entre os integrantes do processo ensino e aprendizagem, além da realização de atividades diferenciadas, viabilizando a construção eficiente de conceitos e conteúdos trabalhados.

Entretanto, não bastam laboratórios bem equipados e o docente não tiver um planejamento com objetivos bem definidos, concordamos com Valente (1999), que no trabalho docente, há sempre um eixo predominante, no qual se relacionam com as concepções do educador sobre conhecimento, ensino, aprendizagem e currículo.

Neste sentido, segundo Almeida (2000), para que o uso das tecnologias tenha um bom resultado, o professor precisa conhecer as experiências anteriores dos alunos para propor planos, cuja concepção seja o resultado de um trabalho cooperativo desenvolvido por todos os atores do processo ensino e aprendizagem.

No início do curso, fizemos um diagnóstico das turmas, onde foi possível constatar que o uso dos recursos tecnológicos por uma quantidade expressiva de docentes no seu cotidiano pessoal e profissional é muito insipiente, e em alguns casos, ele simplesmente não ocorre. Isso vai à contramão da evolução destes recursos na sociedade onde a grande maioria dos alunos utiliza cotidianamente.

Em alguns municípios nem todas as escolas dispõem de laboratório de informática, nem sistema de projeção, o que compromete ainda mais a inserção das tics no ensino e aprendizagem.

Este trabalho permitiu a aproximação e integração do Instituto com os docentes da educação básica trazendo resultados muito significativos e que terão seu reflexo positivo no cotidiano escolar.

Dentre os resultados obtidos, destaca-se o interesse e envolvimento dos docentes que, com base nas discussões presenciais, implementaram em suas escolas ações inovadoras na sua prática pedagógica, redimensionando o fazer pedagógico com o uso das tics no ensino, otimizando dessa forma, o aprendizado de seus estudantes.

CONCLUSÃO

A inserção de novas metodologias na sala de aula aponta para a necessidade de se discutir o ensino com outros olhares. O desenvolvimento deste curso proporcionou alternativas para o uso dos laboratórios de informática das escolas onde os docentes participantes atuam, com reflexos positivos na formação dos estudantes destas escolas.

O trabalho ocorreu de forma equilibrada, de acordo com o estabelecido no cronograma, facilitando a integração com os professores de outras escolas e culminando com a apresentação e discussão das potencialidades do uso das tics no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que este trabalho oportunizou a integração do Instituto com os órgãos Públicos responsáveis pelo processo educativo da região de abrangência deste, por meio da formação docente continuada, além de que oportunizou o desenvolvimento de uma relação de cooperação entre os diferentes níveis institucionais com objetivo de melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação dos professores**. Brasília, Seed.

Vol: 1 e 2. Ano 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GARCIA, R. S. ; AXT, Margarete . **Mapas sensíveis educacionais: enunciado produtor de sentidos**. In: 24.º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2014, Montenegro, RS. Anais Arte e Educação: os desafios do professor de Arte no mundo contemporâneo. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE. p. 500-508.

Silva, I. F. (2010). **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, set./dez. 2010. pp. 427-448.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do Cursista**. 2.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

VALENTE, J. A. **Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas**. In VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp-nied, 1999.



MEMÓRIA DA TUTORIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS NA FUNÇÃO DE TUTOR

ADRIANO FILIPE BARRETO GRANGEIRO

MEMÓRIA DA TUTORIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS NA FUNÇÃO DE TUTOR

Adriano Filipe Barreto GRANGEIRO (UFT)¹

RESUMO

A tutoria visa orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino a distância. O objetivo deste estudo foi relatar a memória da tutoria na Universidade Aberta do SUS no nordeste Brasileiro na função de tutor. Realizou-se descrição do cenário de experiência de um curso na modalidade a distância. Os atores envolvidos foram 90% do gênero feminino e 10% do gênero masculino. A área de formação composta por: 38% enfermeiras 14% médicos, 14% assistentes sociais, 10% terapeutas ocupacionais, 7% fisioterapeutas, 7% Psicólogas, (7%) nutricionistas e 3% Farmacêutico-Bioquímico. A avaliação de desempenho do tutorando foi através dos fóruns de discussão, Questionário Avaliativo e Atividade de Contextualização e ao final de cada eixo realizada prova presencial. Estudar a distância envolve um alto grau de comprometimento consigo mesmo, com os seus propósitos e objetivos. Aprender a distância exige esforço contínuo para conquistas de competências, que, quando articuladas, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento profissional. É importante estruturar programas educacionais de acordo com realidades e necessidades sociais da região, desenvolver cuidadosamente um conjunto de ferramentas de avaliação de conhecimentos e capacidades profissionais.

Palavras-chave: Tutoria; Educação a Distância; Alunos.

1 Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Tocantinópolis. Licenciatura em Educação Física e Bacharel em Fisioterapia. Mestre em Saúde do Adulto e da Criança. filipe@uft.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) vem sendo amplamente enfocada em congressos e seminários, devido a importância e atualidade do tema, despertando grande interesse entre os profissionais das diversas áreas. Este fato tem ocorrido em razão do aperfeiçoamento do uso de estratégias de educação a distância além da evolução das tecnologias interativas da comunicação.

Pela primeira vez, uma *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* traz disposições sobre o assunto, determinando que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Art. 80 da Lei 9394, de 10 de dezembro de 1996).

No Brasil, a EaD já se mostra eficiente para solucionar o acesso à educação de pessoas adultas e trabalhadoras, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de ingressar em sistemas formais de ensino, por localização geográfica, situação social, econômica, motivos familiares, falta de oferta de determinados níveis de formação ou de cursos na localização em que vivem, impossibilitando o acesso ou a continuidade na formação. Ela também tem se mostrado eficaz para aquelas pessoas que em determinado momento de sua vida necessitam de uma educação continuada e permanente (PRETI, 1996).

O conceito de EaD proposto pelo Ministério da Educação (MEC) indica uma modalidade de educação onde “a mediação didático-pedagógica ocorre através do emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com estudantes e professores em atividades realizadas em lugar e tempos diversos” (BRASIL, 2009).

Para que um curso seja veiculado a distância, mediado pelas novas tecnologias, é preciso contar com uma infra-estrutura organizacional complexa (técnica, pedagógica e administrativa). Requer a formação de uma equipe que trabalhará para desenvolver cada curso, e definir a natureza do ambiente online que será criado (ALVES; NOVA, 2003).

Foi pensando nisso que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aderiu, no final de 2009, à Rede da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), projeto do Ministério da Saúde, desenvolvido pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), formando assim a UNA-SUS/

UFMA.

As atividades da instituição iniciadas em 2010, de forma pioneira na Rede, começaram com o Curso de Especialização em Saúde Materno-Infantil, além do Curso de Especialização em Saúde da Família, de grande importância e prioritários nas estratégias do Ministério da Saúde para a Atenção Básica.

Dando continuidade à oferta de cursos foram disponibilizados os seguintes: Curso de Especialização em Saúde Mental, Curso de Capacitação em Saúde Mental e Dependência Química, Programa Multicêntrico de Qualificação em Atenção Domiciliar, Curso de Especialização em Saúde da Família com o Programa mais médicos e Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa.

Estes cursos supracitados são mediados por tutores, de forma gratuita, na modalidade de educação a distância, utilizando para isso a Plataforma Moodle. São oferecidos também cursos de extensão na modalidade autoinstrucional (sem mediação do tutor), que podem ser acessados por meio de aplicativos desenvolvidos pela própria Universidade para smartphones e tablets.

Para que estes cursos tenham êxito, a tutoria é de extrema relevância, pois desta forma o discente desempenhará o seu papel de forma satisfatória, obtendo um crescimento intelectual, bem como autonomia para desenvolver suas atividades a distância sendo orientado por um tutor.

Segundo Sousa et al (2004) a tutoria visa a orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino a distância.

Arredondo e González (1998) destacam as seguintes funções do tutor: Atuar como mediador; conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar etc.); Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação e oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões.

Sendo assim, “o tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa” (LITWIN, 2001). O bom desempenho desses profissionais repousa sobre a crença de que “só ensina quem aprende”, o alicerce do construtivismo pedagógico (GROSSI; BORDIN, 1992).

Iniciei as atividades de tutoria no ano de 2010 no Curso de Saúde Materno Infantil. A partir de 2012 dei continuidade a uma nova tutoria sendo o Curso de Especialização em Saúde Mental. No ano de 2013 foi à vez de vivenciar a tutoria de um Curso de Capacitação em Saúde Mental. No final de 2013 iniciei a tutoria do Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa finalizando em novembro de 2015 e em abril de 2014 comecei a conduzir a tutoria do Curso de Especialização em Saúde da Família do Programa Mais Médicos para o Brasil até abril de 2015.

O objetivo deste estudo foi relatar a memória da tutoria na Universidade Aberta do SUS no nordeste Brasileiro na função de tutor.

Este tema surgiu em virtude da necessidade de termos poucos trabalhos produzidos em São Luís - MA na área de tutoria e desta forma a possibilidade de poder descrever o trabalho de tutoria que vem realizando no período de 2010 a 2015, por meio da UNA-SUS/UFMA, dando ênfase ao Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa o qual fui tutor, a fim de compartilhar a vivência no âmbito de mediador do processo ensino-aprendizagem contribuindo desta forma para melhoria da qualificação de profissionais da área de saúde em São Luís - MA.

2 MEMÓRIAS DA TUTORIA A DISTÂNCIA NA FUNÇÃO DE TUTOR

Neste momento será relatando um cenário de experiência no Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa que vivenciei no período de novembro de 2013 a novembro de 2014.

Este curso foi um projeto da UNA-SUS/UFMA em parceria com as Universidades Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Federal do Ceará (UFC) objetivando cumprir o que o Pacto em defesa da vida instituído em 2006, inscreveu a saúde da pessoa idosa como uma das áreas prioritárias do Sistema Único de Saúde (SUS)

Brasil (2010) destaca-se que o Pacto em Defesa da Vida constitui um conjunto de compromissos que deverão tornar-se prioridades inequívocas dos três entes federativos, com definição das responsabilidades de cada um. Foram pactuadas seis prioridades, sendo que três delas tem especial relevância ao planejamento de saúde da pessoa idosa tais como: a saúde do idoso, a promoção da saúde e o fortalecimento da Atenção Básica.

O Ministério da Saúde assumiu em conjunto com as esferas estaduais e mu-

nicipais de saúde, o dever em investir na qualidade da atenção prestada pelo SUS às pessoas com mais de 60 anos.

O Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa no município de São Luís-MA foi financiado pela UNA-SUS, do Ministério da Saúde sendo ofertado pela UFMA.

A principal meta do curso foi especializar os profissionais da área de saúde com formação superior ligado ao SUS dando prioridade aqueles que trabalham na Estratégia Saúde da Família (ESF) e no Núcleo de Apoio a Saúde da Família.

O Curso realizado na modalidade a distância (EaD), com momentos presenciais obrigatórios, onde os alunos foram informados na aula inaugural do curso através de um cronograma contendo todas as disciplinas com o início e término de cada uma.

O Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa iniciou no mês de novembro de 2013 com término em janeiro de 2015 com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso totalizando uma carga horária total de 420 horas.

O processo de trabalho na UNA-SUS nos cursos de especialização a distância é acompanhado pelo tutor onde o mesmo necessita conhecer algumas características para desenvolver suas atividades de tutoria.

Desta maneira o tutor necessitava: Estar fundamentado pedagogicamente; Fazer parte de uma equipe de trabalho multiprofissional/interdisciplinar; Desenvolver habilidades para o ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Identificar o perfil da sua turma a fim de conhecer seus tutorados; Ter domínio do AVA; Aprender a lidar com os recursos tecnológicos; Criar múltiplos espaços de trabalhos, de interação e socialização; Criar relacionamentos pessoais no AVA; Definir regras vigentes de avaliação e aprendizagem do tutorado; Esclarecer as expectativas sobre os papéis dos tutorados.

A habilidade para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o discente para o estudo, são relevantes em Curso de Educação a Distância.

O tutor a distância era responsável pela tutoria de até 30 (trinta) alunos, desempenhando sua função junto à turma designada pela Coordenação-Geral do Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa.

O tutor a distância tem um papel orientador-mediador dos alunos sobre como realizar as atividades, postá-las e refazê-las quando necessário, assim como

incentivar a participação dos mesmos em fóruns de discussão. É ele quem dá o suporte para que o aluno acompanhe o curso de forma efetiva (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Os atores envolvidos sob a minha responsabilidade de tutoria foram 29 alunos onde desempenhei a função de tutorando junto a uma turma específica.

Ao iniciar este curso foi necessário identificar o perfil da turma sendo proposto um Fórum de Apresentação onde o tutorando (a) iria descrever através de um pequeno texto sob forma de apresentação para seus colegas e tutor falando livremente sobre sua formação acadêmica, experiência profissional, seus interesses, seus hobbies e após essa descrição verificaria as descrições dos colegas e ficaria a vontade para interagir com os mesmos trocando ideias no decorrer do fórum.

No Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa observou-se a predominância de tutorandos do gênero feminino (Figura 1).

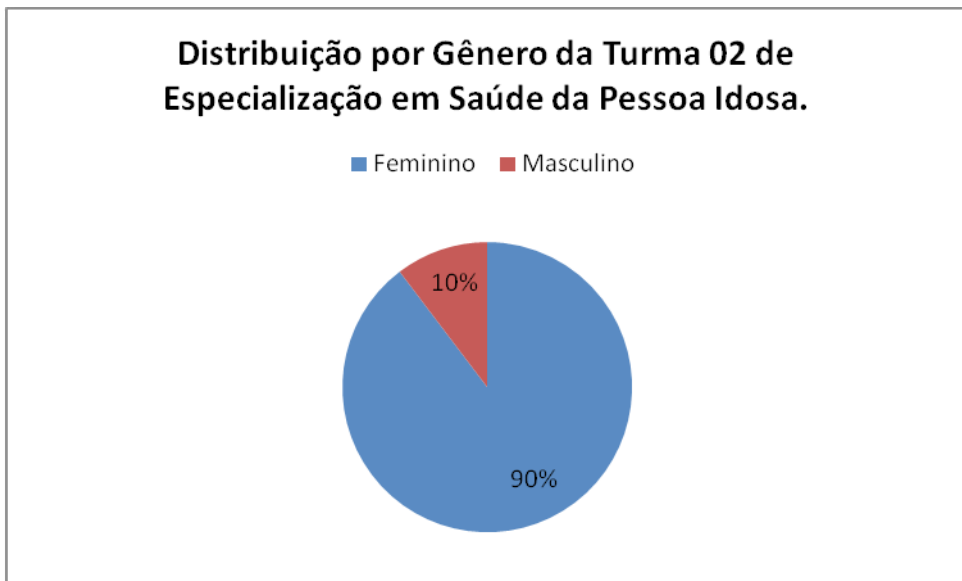


Figura 1 – Distribuição de tutorandos por gênero no Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa.

Foi constatada a participação feminina nos Cursos de Pós-Graduação na modalidade a distância do Instituto Federal do Espírito Santo que foi de 65 % (PASSOS; SONDERMANN; BALDO, 2013). No caso do Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa da UNA-SUS/UFMA esse percentual foi um pouco maior ficando na casa dos 90%.

Em relação à área de formação na graduação (Figura 2) podemos ver uma turma bastante diversificada composta dos seguintes profissionais: 11 enfermeiras (38%), 04 médicos (14%), 04 assistentes sociais (14%), 03 terapeutas ocupacionais (10%), 02 fisioterapeutas (7%), 02 Psicólogas (7%), 02 nutricionistas (7%) e 01 Farmacêutico-Bioquímico (3%) tendo maior destaque aos profissionais da enfermagem com 38% dos alunos desta turma.

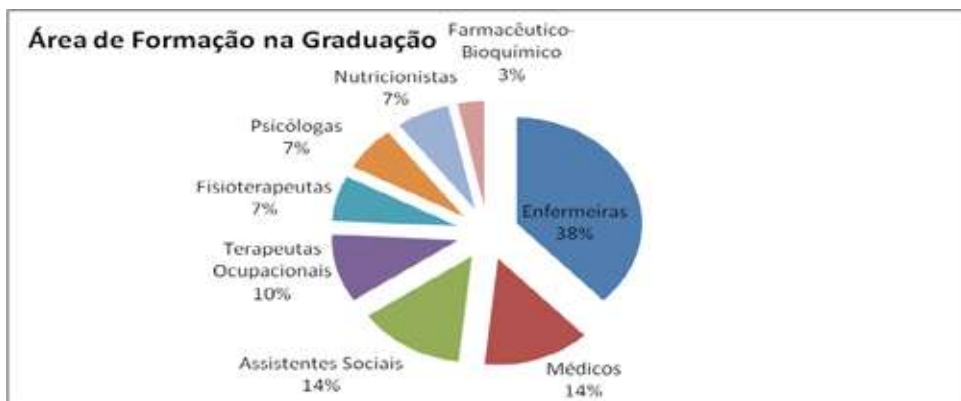


Figura 2 – Área de Formação na Graduação dos tutorandos no Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa.

Para o tutor é necessário investigar o público alvo a qual irá trabalhar identificando a distribuição do gênero e formação profissional desses alunos, pois estes influenciam nas características de aprendizagem, além de explorar a experiência profissional acumulada por cada um.

Na formação pessoal, o tutor deve-se ser capaz de lidar com o heterogêneo quadro de educandos e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos: maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade e, especialmente, a capacidade de ouvir.

Partindo dessa parte diagnóstica, o tutor decidirá qual estratégia de avaliação utilizará, decidindo sobre, como, quando avaliar, quais técnicas e instrumentos de avaliação utilizar, conforme as peculiaridades da clientela do curso.

Segundo Lynn Alves e Cristiane Nova (2003) o aspecto humano do estudante deve ser destacado como indicador de permanência e efetivação da aprendizagem; seu desejo, seu estímulo inicial em cursos a distância (...) deve ser preservado. Ele deve ter motivações sérias e pessoais, que respondam a uma necessidade e aos seus interesses. Sem este requisito, todos os demais ficam sem sentido.

Alguns requisitos básicos são necessários ao aluno para obter um bom aproveitamento em cursos a distância conforme as autoras acima citadas: Matricular num curso a distância e se inteirar a respeito do material necessário para cursar o mesmo; Ter tempo para se dedicar aos estudos e saber se precisa ou não fazer atividades presenciais, bem como se terá condições econômicas e físicas para ir até o local, no caso de todas as atividades não serem a distância; Aproveitar ao máximo suas próprias capacidades intelectuais; Buscar toda a ajuda necessária para conseguir o aprendizado; Apontar os objetivos que se propõe a alcançar durante o curso com realismo e clareza; Descobrir os procedimentos mais idôneos para realizar as tarefas de estudo; Dominar os conceitos e os dados básicos para a ampliação dos conhecimentos posteriores; Organizar as ideias, coerentemente, para conseguir uma melhor assimilação e posterior aplicação na prática; Saber estudar: é a ferramenta imprescindível para possibilitar a promoção pessoal e a formação permanente a qualquer idade.

Desta forma, para estudar bem o discente deve ver se possui as qualidades e os requisitos ideais a um bom estudo segundo Alves e Nova (2003) tais como: Lugar e horário adequado; Bom estado de saúde física e psíquica; Atitude e motivação; Ambiente sócio familiar; Material de estudo, bem elaborado e acessível; Organização e planejamento.

A interação mediada estudante-tutor tem provado ser um meio valioso de apoiar a aprendizagem dos estudantes e desenvolver suas habilidades cognitivas. Isso é de importância decisiva para o potencial da educação a distância (HOLMBERG, 1996).

O trabalho de ajuda pessoal e de orientação do tutor não é, de nenhuma forma, acessório, e sim um elemento fundamental para alcançar uma aprendizagem correta, e portanto, o êxito acadêmico (CORRAL, 1984).

Orientou-se os alunos na familiarização com o Ambiente Virtual de ensino-aprendizagem o AVA e quanto às regras, diretrizes e padrões do curso.

Colocou-se o educando para colocar problemas e desafios, bem como para estimular a colaboração entre eles na busca de soluções e construção de significado, além de aprender com as vivências e experiências deles, incorporando lições à prática da tutoria, se for o caso.

A avaliação de desempenho do aluno do Curso de Especialização em Saúde

da Pessoa Idosa deu-se através dos fóruns de discussão, Questionário Avaliativo e Atividade de Contextualização sendo de forma somativa e formativa no decorrer de cada módulo. Ao final de cada eixo era realizada uma prova presencial.

O tutor utilizou-se com os alunos as estratégias possíveis de comunicação tais como: mensagens coletivas e individuais, torpedo via SMS, repasse ao setor de monitoramento, ligações telefônicas desempenhando as funções necessárias de trabalho no AVA tentando informar o prazo de entrega das atividades e resgatando aquele aluno que ainda não tivesse acessado o AVA.

Disponibilizou-se aos alunos os resultados obtidos, qualificando as respostas, oferecendo orientações a respeito de boas formas de resolução fazendo sugestões de leituras e/ou de atividades complementares.

Quando fala-se de avaliação de desempenho do aluno não estamos falando de um fato pontual ou de um ato singular. A avaliação de desempenho faz parte de um sistema mais amplo de avaliação de um projeto pedagógico, seja na modalidade de ensino a distância seja no ensino presencial. (AZZI, 2002)

De acordo com Azzi (2002), a avaliação desempenha funções que a legitimam e tornam indispensável no processo educativo. Sua função mais evidente e reconhecida é a pedagógica, que visa, principalmente, à verificação da aprendizagem dos alunos, à identificação de suas necessidades e à melhoria (regulação) do processo de ensino aprendizagem.

A habilidade do tutor para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o aluno para o estudo, são relevantes em Curso de Educação a Distância.

Tem-se a capacidade de motivá-los para o estudo, facilitando a compreensão dos conteúdos, esclarecendo dúvidas e ajudando nas aplicações desses conteúdos em situações concretas.

As avaliações formativa e diagnóstica que acontecem durante todo o processo possibilitam que as dificuldades encontradas pelo aluno sejam percebidas no momento em que aparecem e tornam possíveis as ações que visam à superação dessas dificuldades. Na recuperação durante o processo o aluno sente-se mais motivado a buscar os procedimentos e recursos didáticos que possam lhe ajudar (AZZI, 2002).

Convém destacar, segundo Moretto (2001) dois aspectos de suma importância a serem avaliados no processo ensino-aprendizagem: **Habilidade** que é um

processo que varia de indivíduo para indivíduo que tem origem de carga genética significando que o aluno é capaz de fazer algo; e **Potencial de aprendizagem** onde o professor avaliará seu aluno continuamente sabendo distinguir se existe algum tipo de aprendizagem significativa ou se ele está memorizando somente naquele momento.

Considera-se que a avaliação só tem sentido quando está voltada para a melhor formação da cidadania.

Uma das funções da avaliação que considero imprescindível em Educação a Distância junto ao aluno é **estimular o seu crescimento** no decorrer do curso mostrando o seu desempenho em cada módulo.

É muito importante que se leve o discente a perceber os momentos de avaliação muito mais como oportunidade para aprender que para ser examinado ou julgado, ou como alguém a quem se espera surpreender em falta para serem contabilizadas suas carências. Por intermédio de uma avaliação séria e bem planejada o tutor poderá reorientar a aprendizagem dos estudantes, apoiá-los e incentivá-los a prosseguir.

O desenvolvimento e a aplicação de novas abordagens educacionais via internet podem contribuir para complementar o ensino, além de criar a possibilidade de enriquecer o processo ensino-aprendizagem, progressivamente incorporando novas tecnologias e recursos com modalidade de ensino que seja mais afinada com as necessidades educacionais e profissionais (BARBOSA; MARIN, 2009).

O aluno deve encontrar uma ferramenta que seja fácil de usar e com os recursos necessários para a interatividade desejada. A intervenção do professor como mediador é de fundamental importância, para que atento às atitudes dos alunos possa inseri-los nesse processo de colaboração; o professor deve conduzir sua turma promovendo debates, colocando textos atualizados e informações que ajudem o aluno na construção de seu conhecimento (BELLONI, 2003).

Para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagem que pode oferecer, é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade (ALVES; NOVA, 2003).

As instituições de EaD devem ter a preocupação de formar o tutor através de curso de capacitação e avaliar o seu desempenho.

É importante que se ofereçam permanentemente cursos preparatórios, para que conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino em crescimento constante no século XXI.

E neste Curso de Especialização em Saúde da Pessoa Idosa foi realizada um Curso de Capacitação para tutores de forma virtualmente objetivando proporcionar aos docentes capacitação sobre as técnicas de EaD e realização práticas tutoriais para ampliar os temas de estudo.

Destaca-se que o enfoque principal da capacitação foi o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos educadores não mero domínio dos conteúdos curriculares, mas como o acompanhamento e avaliação das atividades realizadas no decorrer do curso.

Criou-se o Núcleo de Apoio ao Tutor (NAT) onde tinha-se a presença da Coordenadora de Tutoria e os tutores a fim de que conhecessem bem as atividades previstas no decorrer de cada módulo, pois isso fornecia suporte através de recursos pedagógicos e motivação para orientar melhor os seus alunos.

O NAT foi de suma importância, pois conheceu-se um pouco das dificuldades vivenciadas por cada tutor e e em conjunto conseguiu-se traçar estratégias para o melhor desenvolvimento do curso.

O planejamento foi de suma importância, pois serviu-se de direcionamento ao tutor do módulo em questão e dessa forma desenvolveu-se as atividades conforme as datas pré-estabelecidas informando ao aluno que o mesmo deveria cumprir neste prazo.

Estudar a distância envolve um alto grau de comprometimento consigo mesmo, com os seus propósitos e objetivos. Aprender a distância exige de cada um esforço contínuo para as conquistas de competências, que se traduzem em habilidades e qualidades e que, quando articuladas, tornam-se fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

3 CONCLUSÃO

Percebe-se que os desafios são muitos, sabe-se que muito ainda pode ser construído, desenhado e isto demonstra uma vitória do preconceito em relação a essa modalidade de ensino desafiando o aluno da educação a distância a superar suas limitações pessoais e desenvolver sua capacidade de aprendizagem.

Por todas essas vantagens, a EaD é uma das alternativas mais viáveis para a democratização do acesso ao ensino.

Podemos inferir que o tutor desempenha um papel muito importante nos cursos de educação a distância aliado a outros recursos tecnológicos, que podem ser impressos, audiovisuais e/ou online, ele faz parte do sistema de apoio à aprendizagem, que oferece condições aos educandos para que possam desenvolver as atividades previstas no curso e obter sucesso.

Em decorrência da rápida expansão dos conhecimentos científicos, é importante promover educação permanente para todos os profissionais da área de saúde. As Tecnologias Educacionais Interativas podem ser importantes recursos para disponibilizar materiais e unidades educacionais a esses profissionais.

Para obter a efetiva qualificação profissional, é importante estruturar programas educacionais que estejam de acordo com as realidades e necessidades sociais da região em que o público-alvo está inserido e desenvolver cuidadosamente um conjunto de ferramentas de avaliação de conhecimentos e capacidades profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn & NOVA, Cristiane. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo: Futura, 2003

ARREDONDO, Santiago Castillo & GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Acción tutorial em los centros educativos: formacion y práctica**. Madrid: FASTER, 1998.

AZZI, Sandra. PGM 5 - Avaliação em EAD. Texto 1 - Avaliação de desempenho do aluno na ead Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>

boletins2002/ead/eadtxt5a.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

BARBOSA, Savonara de Fátima Faria & MARIN, Heimar de Fátima. Simulação baseada na web: uma ferramenta ao ensino em enfermagem em terapia intensiva. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 7-13, jan./fev. 2009.

BELLONI, Maria Luiza **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Básica**. Saúde da criança: nutrição infantil: aleitamento materno e alimentação complementar / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

_____, Ministério de Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Básica**. Envelhecimento e saúde da pessoa idosa/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara.. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLMBERG, Borj. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapeluz, 1996.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001

OLIVEIRA, Ana Carolina Diniz. **Resgatando vivências e refletindo sobre o papel do tutor a distância no curso de especialização em atenção básica em saúde da família**. Belo Horizonte, 2011. 37 p. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2772.pdf>>. Acesso em: 11 de fev 2016.

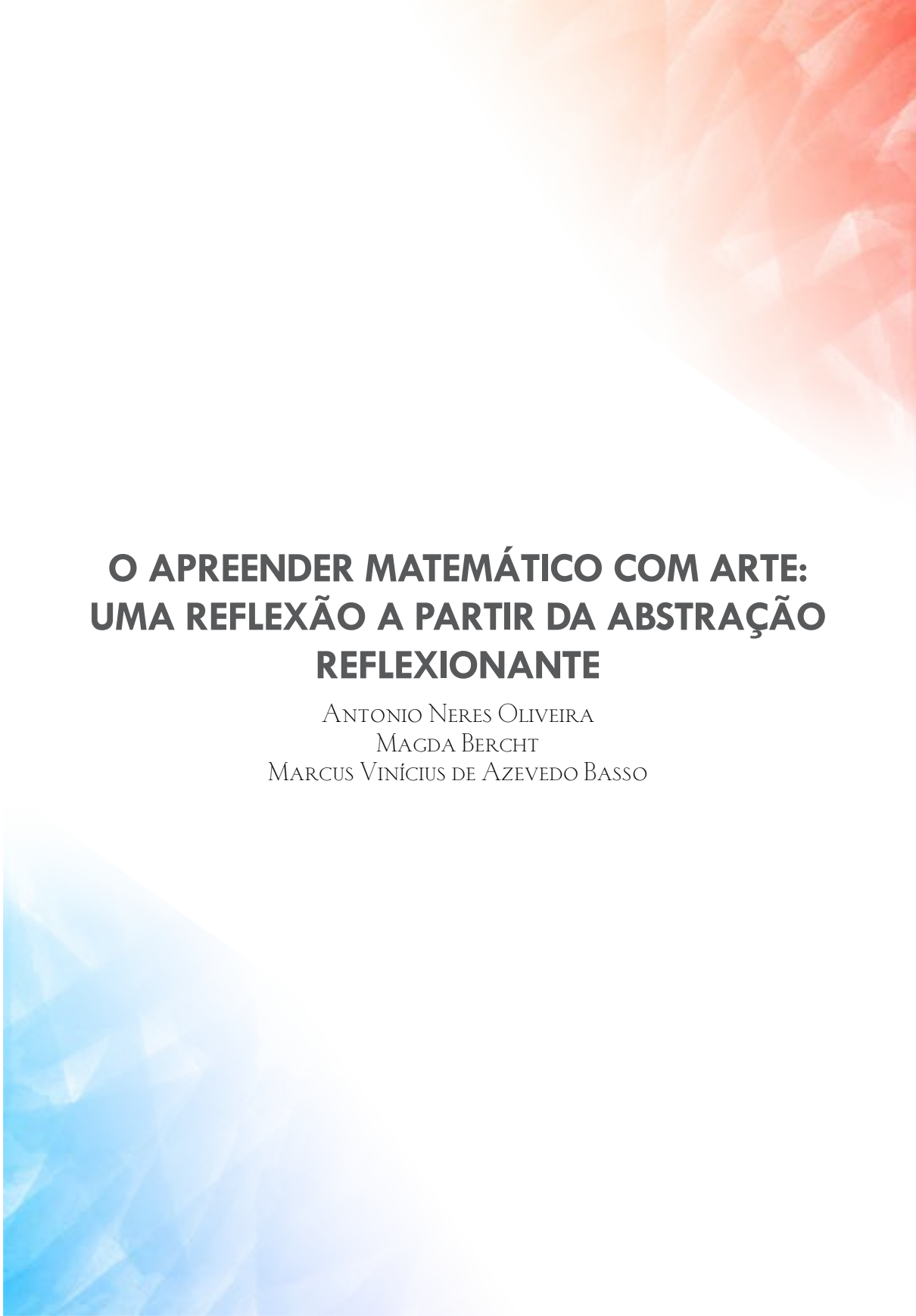
PASSOS, Marize Lyra Silva et al. **Perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação na modalidade a distância do instituto federal do Espírito Santo**.

X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância em Belém/PA, 2013.
Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114396.pdf>.
Acesso em 10 de fev 2016.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996, p. 15-56.

SOCINFO. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Programa Sociedade da Informação – SocInfo**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.mct.gov.br>. Acesso em: 11 mar.2016.

SOUZA, Carlos Alberto de T. et al. **Tutoria na educação à distância**. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em: 9 mar. 2016.



**O APREENDER MATEMÁTICO COM ARTE:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ABSTRAÇÃO
REFLEXIONANTE**

ANTONIO NERES OLIVEIRA
MAGDA BERCHT
MARCUS VINÍCIUS DE AZEVEDO BASSO

O APREENDER MATEMÁTICO COM ARTE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE

Antonio Neres **OLIVEIRA** (UFMA)¹

Magda **BERCHT** (UFRGS)²

Marcus Vinícius de Azevedo **BASSO** (UFRGS)³

RESUMO

O artigo faz uma reflexão sobre a abstração reflexionante à luz das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Além da discussão teórica, fez-se uma análise quanto-qualitativa de uma experiência didática. Os resultados mostram a importância e aplicabilidade das TDIC no apoio e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de matemática, quando em colaboração com as situações-problemas desafiadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Tecnologias Digitais. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma reflexão teórica, com base em Piaget e colaboradores, acerca da abstração reflexionante. Além disso, há uma discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) alinhada às situações-problemas e desafiadoras, no apoio e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de matemática.

As informações prestadas nesse trabalho configuram-se a partir de uma experiência didática vinculada à Tese de doutorado “*Projetos de Conhecimento Acoplados às Tecnologias Digitais para Promover à Criatividade em Matemática*”. Os fundamentos teóricos desse estudo mostram a primazia e aplicabilidade das TDIC no ensino e aprendizagem de matemática, com base nas análises dos resultados de

1 Universidade Federal do Maranhão. Licenciatura Plena em Matemática e Doutor em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS) - aneresoliveira@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciatura Plena em Matemática e Doutor em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS) - bercht@inf.ufrgs.br

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciatura Plena em Matemática e Doutor em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS) - basso.marcus@gmail.com

uma pesquisa exploratória quanto-qualitativa.

O artigo foi organizado a partir dessa introdução, no intuito de apresentar os objetivos e os meios da pesquisa. Para fomentar a discussão teórica do estudo, no que diz respeito às TDIC, fez-se uma análise conceitual sobre o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de matemática. Há um tópico sobre os resultados que liga os fundamentos da abstração reflexionante com os conceitos sobre as TDIC, assim como, uma seção sobre as implicações e conclusões do estudo.

2 ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE

A reflexão de Piaget (1995) sobre abstração reflexionante sugere que:

Ainda que nossos trabalhos não tenham nenhuma intenção pedagógica, parece difícil deixar de salientar o fato de que o conhecimento das reações de escolares, descritas nessa obra, possa ter alguma utilidade para os educadores (pensamos particularmente nas surpreendentes dificuldades da criança em compreender a significação das multiplicações ultra-simples (PIAGET, 1995, p.7).

A preocupação da citação acima pode ser refletida nas observações de Becker (2014), no que diz respeito ao processo da abstração e aos desafios cognitivos criados pelo entorno. Há uma infinidade de ocorrências que desafiam nossos mestres a provocarem seus alunos a pensar. Entretanto, a maioria mantém-se no automático e alinhado ao projeto de ensino, no sentido de cumprir na íntegra o calendário escolar. Neto (1998) alerta sobre essa preocupação, naquilo que os pais e comunidade acadêmica acreditarem que a aprendizagem dos alunos está diretamente ligada ao número de páginas apontadas nos cadernos de matérias.

Piaget (1995) não classifica a ideia de abstração, entretanto, caracteriza-as em dois grandes grupos:

- a) Abstração empírica (*empirique*) que se apóia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação, tais como movimentos, empurrões, etc. Observamos desde logo que, mesmo sobre formas mais elementares, este tipo de abstração não poderia consistir em puras “leituras”, pois

para abstrair a partir de um objeto qualquer propriedade, como seu peso ou sua cor, é necessário utilizar de saída instrumentos de assimilação (estabelecimento de relações, significações, etc.), oriundos de “esquemas” (schèmes) sensório-motores ou conceituais não fornecidos por esses objetos, porém, constituídos anteriormente pelo sujeito;

- b) Abstração reflexionante (rèfléchissante), ao contrário apóia-se sobre formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc.), para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.). (PIAGET, 1995, p. 5-6).

Segundo Becker (2013), a abstração empírica se apoia sobre os aspectos materiais das ações, nos observáveis; ao passo que a abstração reflexionante, se limita sobre todas as atividades cognitivas do sujeito, *i.e.*, expropriam-se qualidades que não podem ser observadas. Moreno-Armella (1996) diz que o processo mental de abstração pode ser consciente e inconsciente, entretanto, segundo ainda esse autor, a maioria das vezes é inconsciente. Moreno-Armella (1996) traduz o pensamento de Piaget como um ato de extrair uma característica de um objeto, cita a noção de corpo, a de cor, forma, assim como, as ideias de circunferência, triângulo, quadrado, como exemplos de abstração empírica.

Segundo Piaget (1995) a abstração empírica está situada em nível do conhecimento físico, quando se expropriam as qualidades ou ações do objeto alinhadas as suas características materiais. Já, a abstração reflexionante, medeia o conhecimento lógico matemático apoiado no cognitivo do sujeito. Becker (2013) assevera que pela abstração empírica, dos observáveis, retiram-se as qualidades dos objetos ou as características materiais, nas suas ações. Para Becker (2013) e Piaget (1995) a abstração reflexionante parte de pensamento reflexivo até níveis meta-reflexivos.

A abstração reflexionante, segundo Moreno-Armella (1996), é um mecanismo que serve para formar abstrações a partir das ações realizadas sobre os objetos. Segundo Becker (2014, p. 107), a abstração reflexionante caracteriza-se por se “*apoiar sobre as coordenações das ações ou operações, estruturas, etc., anteriores para delas retirarem certos caracteres e utilizá-los para outros fins.*”

Piaget (1995), discorrendo em nível de estágio sensório-motor, mostra que

a abstração empírica tira informação dos objetos e das características dos materiais dos observáveis das ações, conquanto, a abstração reflexionante é observada nas coordenações dos esquemas. Nota-se, a partir da observação acima, que as abstrações não são privilégio de determinadas fases do desenvolvimento cognitivo, entretanto, o autor assevera que nos estágios iniciais existem diferenças mínimas entre as ações e suas coordenações.

Além dessas duas formas de abstração, há um desdobramento da abstração empírica, que Piaget (1995) chama de pseudo-empírica (*pseudo-empirique*).

Segundo Becker (2014), a abstração pseudo-empírica situa-se na fronteira entre as abstrações empírica e reflexionante, na qual realiza um jogo mental altamente elaborado, eficiente, na medida em que utiliza simultaneamente, os mecanismos da abstração empírica e da reflexionante. Segundo ainda esse autor “*As qualidades que o sujeito retira dos objetos, por abstração pseudo-empírica, não pertence a eles, foram introduzidas neles pelo sujeito.*” (BECKER, 2014, p. 116).

Segundo Piaget (1995) a abstração reflexionante ganha outra roupagem quando o sujeito toma consciência dos resultados de suas ações, então, a chama de abstração refletida (*abstraction réfléchie*), ou seja, é sempre o resultado de uma abstração reflexionante, só que nesse caso, com uma tomada de consciência. Becker (2014, p.109) diz que a “*Abstração refletida é o ponto de chegada e obtido mediante numerosas abstrações reflexionantes propriamente ditas que pressupõem outras tantas abstrações pseudo-empíricas.*”

Piaget em suas conclusões gerais sobre suas pesquisas, no campo da abstração, chama atenção para as naturezas distintas e inseparáveis da abstração reflexionante, então resguarda:

Lembremo-nos, igualmente, de que a abstração reflexionante comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento” (*réfléchissement*), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre o patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex, da ação à representação) e, de outro lado, uma “reflexão” (*réflexion*), entendida esta como ato mental de reconstrução e organização sobre o patamar superior daquilo que foi assimilado do inferior. (PIAGET, 1995, p. 274-275).

Piaget (1995) apresenta uma nova ideia nesse contexto, alinhada a noção de reflexão. Becker (2013) diz que a reflexão e o reflexionamento constituem processos inseparáveis e complementares. Segundo ainda o autor, o devir dessa combinação, resulta em uma nova construção que pode levar a uma nova estrutura ou numa reorganização de uma estrutura construída nas fases anteriores.

Em síntese, temos a abstração empírica (*empirique*) que tira informações dos observáveis, ao passo que a abstração reflexionante, apóia-se nas coordenações das ações do sujeito. Já a abstração pseudo-empírica (*pseudo-empirique*) fortalece-se das coordenações das ações do sujeito, conquanto a abstração refletida é definida, na medida em que o sujeito toma consciência de suas ações no ato da reflexão.

Reflexionamento e reflexão são os motores do processo de abstração reflexionante, pois, impulsiona o conhecimento para patamares superiores. A primeira dessas ideias (*rèfléchiment*) retira do patamar inferior (propriedades, relações, etc.) e a projeta para um patamar superior; ao passo que o segundo, (*réflexion*) re-significa os resultados colhidos do patamar inferior no contexto superior como um ato mental de reconstrução e/ou reorganização.

Existe uma simbiose entre reflexão e reflexionamento, que segundo Piaget (1995) se apoiam mutuamente num desenvolvimento em espiral de conhecimentos sobre conhecimentos, porém, sem nunca atingir o alvo, naquilo que (Piaget, 1995, p. 276) chama de “*alternância ininterrupta de reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos elaborados → novas formas, etc.*”

As ações partem sempre de um menor nível (reflexionamento) para elevá-lo a um patamar imediatamente superior. Segundo Becker (2012), o material novo (assimilado) precisa ser reorganizado em função do já existente. Nesse processo, segundo Piaget (1995), produz uma nova construção. A abstração reflexionante consciente, segundo Piaget (1995) é conhecida como abstração refletida.

O processo vai se operando e vencendo etapas até chegar a um patamar superior, bem mais elaborado que a construção da fase anterior. Esse movimento, segundo Piaget (1995), se desenvolve numa espiral contínua até atingir níveis gerais do conhecimento com a possibilidade de criação de novidades.

2.1 Epistemologia Genética e Abstração Reflexionante

O espaço comum entre as ideias de abstração reflexionante e a epistemologia genética tem sua razão de ser, segundo Piaget (1995), no processo geral do equilíbrio cognitivo. Nessa perspectiva, abre-se uma janela de possibilidades práticas às pesquisas na área de ensino e aprendizagem, principalmente, no que diz respeito a criação de novidades. Sobre essa possibilidade Piaget (1995, p. 283) discorre:

As novidades devido a abstração reflexionante encontram sua razão de ser no processo geral de equilíbrio, [...] bem como e, sobretudo, nos contínuos desequilíbrio, ajeitando os desequilíbrios e procedendo por regulações ordinárias, antes de atingir essas regulações “perfeitas” que constituem as operações. De modo geral, pode se dizer, pois, que cada novidade endógena consiste na realização de possibilidades abertas pelas construções do nível precedente. Com efeito, enquanto a acomodação de um esquema a objeto exteriores provoca sua diferenciação, de maneira imprevisível, porque exógena, em função de propriedades destes então desconhecidas, a assimilação recíproca dos esquemas é um processo contínuo e coerente, mas não imediato.

Na análise dos textos de Piaget, Becker (2014) explica que o conhecimento como capacidade surge do nada, ou seja, aparece a partir da reorganização do que já havia sido construído anteriormente. Segundo ainda Piaget, citado por Becker (2014, p.110) “*O desenvolvimento do conhecimento como capacidade dá-se por continuidade funcional (assimilações e acomodações) e rupturas estruturais dentro dos estágios.*” Nessa perspectiva, o reflexionamento pode ser visto como assimilação, ao passo que a reflexão como acomodação (BECKER, 2014). Conforme Piaget (1995), todo processo remete a uma demanda do equilíbrio entre assimilação e acomodação.

2.1.2 A Abstração Reflexionante e a Educação Matemática

Nas duas últimas décadas o Brasil experimentou um significativo crescimento econômico (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTI-

CA, 2003⁴) que teve como principal motor a indústria da construção civil. O país se deparou com o problema da falta de engenheiros e professores na área de exatas. O colapso motivou o Governo a criar, emergencialmente, uma variedade de cursos e estímulos para promover a melhoria na área de educação, entretanto, tais ações não poderiam resolver um problema dessa magnitude, visto que a base da educação básica e seus métodos tradicionais de ensino permaneciam os mesmos. É fato que, segundo a OCDE – PISA, ainda figuramos entre os últimos, quando o assunto é educação. Becker (2013) considera alarmante a situação da educação brasileira e aponta que apenas 2% dos estudantes brasileiros desejam seguir a carreira de professor num país em que 89% dos estudantes chegam ao final da educação básica sem aprender o mínimo necessário em aritmética básica.

Sobre a ótica da necessidade e das constatações sobre o assunto, Brearley (1976) revela-nos alguns aspectos da importância matemática na vida de uma nação, assim como, sua preocupação na superação do ensino e aprendizagem. Então, relata:

O assunto da Matemática está recebendo considerável atenção atualmente. Adquiriu grande importância porque em nossa sociedade precisamos de mais cientistas e técnicos bem qualificados do que tivemos antes. Essa procura trouxe consigo a consciência de que muitos adultos têm limitada capacidade matemática e, ainda mais grave, atitudes negativas em relação à matéria, o que os impede de adquirir maior interesse por ela e maior conhecimento dela. (BREARLEY, 1976, p.17).

A autora da citação acima vai um pouco mais longe ao falar da falta de consideração e desprezo em relação à disciplina, nos relatos e depoimentos “*Eu não vou com a Matemática*” “*Nunca fui bom em números*” “*Se alguma coisa envolve cifras, minha mente fica vazia.*” (BREARLEY, 1976, p.17). O contexto da citação e das declarações em desfavor da matéria não é muito diferente da época atual, e ainda falta muito a ser feito para mudar esse quadro.

4 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasec_xhtml.shtm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

Segundo Becker (2012 p.43), o problema está na falta de consciência de que o “[...] *conhecimento matemático não se faz apenas pelo fazer por fazer, mas pela compreensão desses fazeres, essa tomada de consciência que possibilita a construção de conceitos, instrumentos do pensar*”. Becker (2014) vê a abstração reflexionante como instrumento teórico capaz de superar a metodologia que reduz o sujeito à passividade. Segundo ainda esse autor os fundamentos postos por Piaget pode ir muito além do que a prática da cópia e da repetição típica e comumente vista no ensino tradicional. Portanto, na emergência que transcende, aquilo que Neto (1998) chama de quantidade de conhecimento na cabeça dos alunos associado à quantidade de páginas escrita no caderno de matérias.

O modelo tradicional, que tem como pressuposto a transmissão do conhecimento, que vê o aluno como uma unidade de depósitos ou um cofre, não desperta mais a atenção dos alunos, na realidade, só contribui para criar ansiedade e medo, nas suas estratégias de premiação e ameaças. Os trabalhos de Mann (2006) sugerem algumas estratégias ancoradas nos princípios da criatividade matemática, no sentido de resgatar o gosto pela verdadeira Matemática.

Nessa perspectiva, vale lembrar as conclusões gerais sobre a criação de novidades, que de acordo com Piaget (1995, p.282) é inerente à própria abstração reflexionante, então nos ensina: *é “a capacidade de depreender as “razões” das coordenações até então utilizadas, sem justificação intrínseca.”* Segundo ainda Piaget (1995, p.282) esta busca da razão das coisas *“(razões lógicas para as coordenações operatórias e razões causais, quando atribuídas aos objetos) constitui, sem dúvida, a diferença mais profunda que opõe a abstração reflexionante à abstração empírica.”*

A ruptura das estruturas do modelo tradicional demanda por mudanças estruturais do processo ensino e aprendizagem, fundamentalmente, perpassa pela quebra dos princípios fundamentais do método passivo. Nesses termos, devem-se debelar os enganos do modelo de repetição no intuito de superá-lo por um método ativo.

Portanto, deve-se olhar para o apelo de Becker (2013, p.84) sobre o desafio de criar práticas pedagógicas que transforme o ambiente *“[...] escolar (sala de aula) num lugar de invenção e não apenas de cópia e reprodução”*, assim como, na célebre frase do autor, mais *“laboratórios e menos sala de aula”*. Nesses termos, fica o desafio para as gerações atuais. A obra de Piaget sobre abstração reflexionante

é a cereja do bolo do seu vasto acervo de obras, na medida em que vem coroar todo um esforço de anos de pesquisas. A partir de um laborioso método de perguntar (método clínico⁵) investigou como as crianças pensam. Os resultados dos seus trabalhos e experiências deram um novo norte às pesquisas na área de educação, entretanto, segundo Brearley (1976), o mundo e, principalmente nos países com menor desenvolvimento humano, ainda, estão atrasados em mais de ½ século em relação à sua teoria. Becker (2014), com base nos resultados dos seus estudos, com professores da educação básica, em 2012, nas escolas da grande Porto Alegre, constatou a falta de conhecimento dos professores de matemática sobre a aplicação da teoria de Piaget nas suas práticas docentes.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESTÍMULO A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

O conjunto interseção que unifica as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Matemática, segundo Morais et al (2010), são os pilares da evolução científica e tecnológica experimentado pela humanidade. Nesse cenário, integrar o ensino com as tecnologias, como resposta aos desafios da aprendizagem da disciplina, pode ser o marco de um novo processo para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Mann (2006) sugere aos professores e pais que ajudem seus alunos e filhos com atividades desafiadoras. E para tal, devem desenvolver tarefas e experiências significativas para fomentar a compreensão de técnicas por meio de instrução e modelagem, estabelecendo um ambiente criativo que incentive o enfrentamento de riscos e curiosidades. Ainda, segundo esse autor, para incentivar o desenvolvimento da criatividade Matemática, os educadores precisam permitir exploração das situações-problemas e recompensar os alunos criativos que procuram expandir seu

5 O método clínico é a arte de perguntar: não se limita a observação superficial, mas visa a capturar o que está oculto por trás das coisas. Analisa até seus últimos componentes a menor observação feita pela criança. Não abandona a luta quando a criança dar respostas incompreensíveis, mas apenas segue mais de perto em busca do pensamento sempre fugidio, tira-o do seu manto, persegue e acossa-o até poder agarrá-lo, dissecá-lo e pôr a nu o segredo de sua composição. (PIAGET, 1926 apud BREARLEY, 1976, p.14).

universo de conhecimento.

Conforme os autores Idris e Nor (2010), as ferramentas de construções dinâmicas e os aplicativos possibilitam aos alunos visualizarem conceitos matemáticos de difícil compreensão, pois nas aulas típicas (tradicionais) desenvolvidas no plano do quadro negro (branco), com giz (pincéis), não é possível construir ilustrações claras e dinâmicas, como aquelas que poderiam ser desenvolvidas com ajuda da tecnologia.

Fernandes e Pontes (2014), sobre o uso de um determinado programa de estatística na educação básica, inferiram que o processo das representações gráficas, usando o software de estatística, possibilitou uma exploração detalhada dos dados. Tal fato concorreu para a criação de diferentes representações, que remete a diferentes perguntas e conjecturas, assim como em variadas interpretações.

Em relação a essa discussão, Paiva et al (2014) argumentam que, em ambientes tecnológicos, os alunos são levados a refletir sobre as implicações matemáticas de suas ações, uma vez que abre uma gama de opções para experimentar novas ideias de tal maneira que seria impossível apenas com o uso de papel e lápis.

Os professores podem idealizar, com ajuda de computadores e softwares de construções dinâmicas, desafios para promover a criatividade que, além de ganhar produtividade em relação aos métodos tradicionais, contribuem para compreensão e construção do conhecimento. Desse modo, o estudante pode criativamente animar, por exemplo, no plano ou no espaço os ângulos de um triângulo, a área, o perímetro e lados de um polígono, assim como, também, observar suas relações simultaneamente. (IDRIS; NOR, 2010).

Lubart (2007) também congrega com essa linha de pensamento, entretanto, adverte sobre o uso puramente técnico dos softwares educacionais que limitam a flexibilidade em detrimento da rentabilidade do produto. Nessa perspectiva, Papert (2010) alerta para os riscos da capitalização do ensino pela subversão da tecnologia à tecnicidade, ou seja, a lógica do mercado pode, na eterna busca pela produtividade, corromper boas ideias em favor da sistematização e rotinas técnicas.

Em relação às preocupações precedentes do parágrafo anterior, Royo e Joaquim (2014) argumentam que o papel das ferramentas tecnológicas, assim como dos ambientes virtuais de aprendizagem, não se precipita em substituir o professor, mas configura-se em dar maior fluidez ao ensino, que visa criar um contexto que

promova o desenvolvimento e compreensão do conhecimento matemático.

4 A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA COM APOIO NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O próximo tópico faz uma análise dos resultados de uma experiência didática. As informações apresentados a seguir, configuram-se a partir dos dados globais sistematizados em uma Tese de doutorado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Análise quantitativa: a experiência didática, que norteou a pesquisa de Tese, durou um semestre escolar, com início em 05 de agosto de 2015 e término em 12 de dezembro de 2015. O projeto foi executado por um grupo de 36 alunos do nono A de uma escola municipal, ora denominado (GI). Os resultados da experiência didática foram consolidados com base nas atividades e nos desafios postos aos alunos do GI, segundo uma análise quantitativa, e, em contraste com outro grupo similar, denominado grupo de controle (GC). Além desse aspecto, fez-se uma avaliação dos resultados com base nos princípios da abstração reflexionante.

No tocante à proficiência em Matemática dos dois grupos, observa-se que o GI teve um incremento de 5,15% no período de um ano, ao passo que o GC teve uma variação de 3%. Nota-se nesses cálculos, a resultante de todo período da intervenção, sem considerar as particularidades de cada grupo, no que diz respeito a sua participação ou não na experiência didática. Considerando somente o período da intervenção, pois somente este interessa para fins de comparação. Então, temos que: o GI teve um incremento de 3,37%. Já, o GC, nesse período, cresceu em média 1,5%. O GI, no período da experiência, foi mais efetivo que o GC, em 1,87% ($3,37 - 1,5$), assim como ambos, foram constante no intervalo sem a experiência.

Análise qualitativa: a presente análise recaiu sobre as respostas dos alunos aos desafios e as propostas apresentadas na experiência didática. O primeiro problema sugerido ao GI, desafiava-os criar uma logo marca, usando apenas formas geométricas básicas. O segundo fez um apelo ao imaginário lúdico, muito presente na maioria da vida das crianças e adolescentes do município. Então, solicitou-os que elaborassem uma pipa, segundo os princípios da semelhança das figuras geo-

métricas planas, com ajuda do GeoGebra.

As díades ao iniciarem os trabalhos não tinham experiência com os programas de produtividade do Linux, assim como também, com o teclado convencional e próprio computador de mesa, apesar da vasta experiência com os aplicativos e os jogos eletrônicos. Esse fato mostra a necessidade da inclusão de projetos de conhecimento – gerenciamento – no processo de ensino e aprendizagem.

Ao final dessa primeira fase, a maioria absoluta conseguiu realizar suas atividades e operar satisfatoriamente com a ferramenta de construção dinâmica (GeoGebra) e com os aplicativos de produtividade, além de fazer uso do computador convencional.

Mann (2006); Idris e Nor (2010); Walia (2012); Fernandes e Pontes (2014) e Paiva, Amado e Carreira (2014) partilham que, em ambientes tecnológicos, os alunos são levados a refletir sobre as implicações matemáticas de suas ações. Ações e reflexões são a faísca e motor da construção do conhecimento, segundo os fundamentos da epistemologia genética.

Os estudos de Piaget sobre abstração reflexionante e as argumentações construtivista, ancoradas numa pedagogia ativa, nos permitiu propor um modelo de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC). Nessa perspectiva, acredita-se que o programa de construções dinâmicas, alinhadas a uma tarefa desafiadora, cria um ambiente propício à aprendizagem na medida em que provocam o cognitivo do sujeito a sair de sua zona de conforto⁶.

5 LIMITAÇÕES E CONCLUSÃO

O ambiente institucional da escola complacente com o modelo tradicional e alinhado ao cronograma do projeto de ensino, ao calendário escolar e as preocupações com as provas bimestrais, impuseram restrições à dinâmica da experiência didática, no que diz respeito ao cronograma do projeto de conhecimentos.

Agora, Apesar das limitações, o estudo presta um serviço relevante para a educação matemática, que enfrenta desafios nesse campo. A contribuição do estudo pode ser vislumbrada na possibilidade do uso das tecnologias digitais acopladas

⁶ Skovsmose (2000, p. 18) usa o termo para indicar uma mudança de postura dos profissionais da educação frente a um cenário de investigação didática.

aos projetos de conhecimento, no sentido de promover o incremento do conhecimento matemático. As pesquisas nos levaram a acreditar que é possível ensinar os conteúdos de Matemática por meio das TDIC, com foco nas situações-problemas e desafiadoras.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Sujeito do conhecimento e ensino de Matemática. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, p. 65-86, 2013.

_____. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, p. 104-128, 2014.

BREARLEY, Molly. **Guia prático para entender Piaget**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

FERNANDES, Cláudia; PONTES, João Pedro da. Using statistical software in basic education: difficulties and affordances. **Technology, creativity and affect in mathematical problem solving**, p. 35, 2014.

IDRIS, Noraini; NOR, Norjoharuddeen Mohd. Mathematical creativity: usage of technology. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p. 1963-1967, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas do século XX**. 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

LUBART, Told. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANN, Eric L. Creativity: The essence of mathematics. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 30, n. 2, p. 236-260, 2006.

MORAIS, Carlos; PEREIRA, Rosa; MIRANDA, Luísa. **Aprender matemática em ambientes online**. Braga: Universidade do Minho, 2010.

MORENO-ARMELLA, Luis. Le epistemologie genética: um interpretation. **Revista Education Matemática**, v. 3, n. 3, p. 3-5, 1986.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PAIVA, Júlio; AMADO, Nélia; CARREIRA, Susana. The role of peer and computer feedback in student's problem solving. **Technology, creativity and affect in mathematical problem solving**, p. 59, 2014.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROYO, M. Pilar; GIMÉNEZ, Joaquin; MONTILLIVI, I. N. S. Electronic forums: an added value when solving initial algebraic problems. In. **Technology, creativity and affect in mathematical problem solving**, p. 84, 2014.

SKOVSMOSE, O. Cenários para Investigação. *BOLEMA – Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro: Unesp, n. 14, p. 66-91, set. 2000.

WALIA, Pooja. Achievement in relation to mathematical creativity of eighth grade students. **Indian Streams Research Journal**, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2012.



OS GRUPOS DO WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

CRISTIANO GOMES LOPES
MOISÉS PEREIRA DA SILVA

OS GRUPOS DO WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA¹.

Cristiano Gomes Lopes;

Mestrando Profissional em Ensino de História - UFT/ Docente SEDUC-PA

Moisés Pereira da Silva

Doutorando PUC-SP/ Docente UEG/ Docente SEDUC-PA

Braz Batista Vas

Orientador: Prof. Dr. do curso de História da UFT

Universidade Federal do Tocantins (UFT) profhistoria@mail.uft.edu.br

Resumo:

Este trabalho aborda e destaca a importância dos usos das TDIC como ferramentas de ensino da disciplina de História, enfatizando especificamente o uso pedagógico dos grupos formados dentro da plataforma do aplicativo para dispositivos móveis chamado *WhatsApp*, fazendo desse ambiente virtual uma extensão da sala de aula, devido ao seu potencial em ser utilizado como um espaço de aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa no ensino de História. Para tanto, foi necessária a verificação da importância do uso do aplicativo como ferramenta e ambiente que pode promover o ensino e a aprendizagem histórica de forma colaborativa. Através do método da pesquisa-ação, analisamos e intervimos de forma a observar, estimular e mediar grupos criados em uma turma do ensino médio, onde foi constatado que de fato esses grupos oferecem condições de funcionarem como extensão da sala de aula.

Palavras-Chave: WhatsApp. Redes Sociais On-line. Aprendizagem Histórica. Aprendizagem Colaborativa.

1 INTRODUÇÃO

O uso massivo de redes sociais e de aplicativos móveis, modela a sociedade do conhecimento, que tem seus reflexos no ambiente escolar (FLEURY 2003), e isso causa uma densa discussão entre gestores, docentes, discentes e pais. Com base nessa discussão, uns tacham as redes sociais de vilãs; e outros enxergam toda a gama de possibilidades de trabalhar essas redes como ferramentas de ensino e como ambientes propícios para a construção de conhecimento embasado na ubiquidade colaboração e mobilidade.

Levando em consideração o fato que no início de 2016 o número de usuários no mundo atingiu a marca de 1 bilhão de pessoas, podemos considerar que esse

1 Trabalho fruto da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFSHISTÓRIA)

aplicativo com todas suas funcionalidades, tornam o *WhatsApp* uma ferramenta pedagógica em potencial, se o mesmo for utilizado de forma intencional, na tentativa de torná-lo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, que deve ser tutorado e administrado pelos professores, fazendo desse ambiente uma extensão da sala de aula.

Usar pedagogicamente as redes sociais *on-line* e os aplicativos para dispositivos móveis requer certo cuidado, como propõe Margarita Gomez (2010):

O mundo das redes sociais é relativamente novo. Os programas de redes sociais, sejam pessoais, temáticas ou profissionais, na realidade não foram criados para atividades educativas, embora nas escolas se estejam usando alguns deles (...). A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico. (GOMEZ, 2010, p. 88-99).

Muitos são os cuidados que devem ser tomados antes de fazer o uso pedagógico das TDIC, em especial as redes sociais *on-line*, pois não se pode pensar que esses recursos são a salvação de todas as mazelas que assolam a educação, pois muitos acabam pensando que incorporar as TDIC no contexto escolar sem a devida formação e competências para o manuseio consciente dessas ferramentas, consistiria em revolucionar a forma de se ensinar e aprender.

Diante desse cenário, a escola e o professor podem e devem tirar partido do interesse e uso escancarado das redes sociais pela maioria dos alunos, e até mesmo dos professores, como mostra a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br) em 2011, apontando a disponibilidade e uso da *Internet* no Brasil entre alunos e professores. Ao todo foram entrevistados 1822 professores, dos quais, 89% afirmam ter acesso à *internet* em seus domicílios. Sendo que 82% acessam a *internet* todos ou quase todos os dias e 85% acessam pelo celular. Cerca de 46% dos entrevistados responderam que fazem parte de grupos de discussão de professores na *internet*. Entre os professores participantes da pesquisa, 60% afirmam não ter problemas em participar de redes sociais ou sites de relacionamento.

O *WhatsApp* em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos.

É justamente por meio dessa capacidade de gerar redes sociais, que este aplicativo pode ser utilizado como ambiente de aprendizagem, especialmente fora da sala de aula e complementar a esta, uma vez que torna possível proporcionar aos alunos, alternativas que estimulem sua formação e constante aprendizado, através da aprendizagem móvel (*Mobile Learning* ou *m-learning*) ubíqua e colaborativa,

ressaltando que essas práticas estão cada vez mais em voga no contexto educacional e profissional vigente, trazendo “consequências importantes, e representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação”. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 1).

O objetivo geral deste trabalho é estimular a aprendizagem ubíqua, móvel e colaborativa através do uso pedagógico do aplicativo *WhatsApp* no Ensino de História, fazendo desse recurso, uma extensão da sala de aula.

Para tanto, foram traçados objetivos específicos definidos a seguir:

1. Verificar a importância do uso dos grupos do *WhatsApp* como ferramenta e ambiente que promove o ensino e a aprendizagem histórica de forma colaborativa;
2. Analisar os limites e possibilidades da aprendizagem que envolva a ubiquidade, a mobilidade e a colaboração;
3. Buscar canalizar o notório e explícito interesse dos alunos por esse aplicativo, utilizando-o pedagogicamente no ensino de História.

A hipótese que norteou essa pesquisa, afirma que o uso, com intencionalidade pedagógica, do *WhatsApp* serve como ambiente de ensino e aprendizagem histórica, tornando à plataforma virtual deste aplicativo uma extensão da sala de aula, potencializando o ensino de História, embasado na aprendizagem ubíqua, móvel e colaborativa.

Na seção 2 deste trabalho, foi abordado elementos que sustentam a fundamentação teórica, mostrando de concisa as contribuições dos autores nas discussões abordadas no texto. Na seção 3, serão discutidas as abordagens inerentes as formas de aprendizagens colaborativa, ubíqua e móvel, nos dando elementos para a elaboração da pesquisa e o entendimento do uso das TDIC no contexto educacional. Nas seções 4 e 5, abordaremos a caracterização da pesquisa e as possibilidades do uso pedagógico dos grupos do *WhatsApp* no ensino de História. Finalizando, a seção 6 trará à tona as considerações finais do experimento e da pesquisa como um todo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica está representada de forma sucinta no quadro a seguir:

Quadro 1. Fundamentação teórica

ABORDAGEM	AUTOR	CONTRIBUIÇÃO
Redes Sociais On-line	Raquel Ricuero (2009; 2014)	- Conceituação de Redes Sociais On-line, Mídias Sociais; - Redes Sociais On-line no contexto educacional.

Uso das TDICs no contexto educacional	Vani Moreira Kenski (2003); Maria Elizabeth Almeida (2011)	- Discute as mudanças ocorridas no espaço educacional em virtude da revolução digital e seus impactos no universo escolar e consequentemente no modo de se ensinar e de se aprender na era digital. - Faz a discursão da construção de uma proposta curricular que contemple a incorporação das TDIC no currículo escolar.
Ensino de História	Selva Guimarães Fonseca (2006; 2012); Marieta Ferreira e Renato Franco (2013)	- A internet constitui, na atualidade, importante meio de comunicação, fonte de informações, dados, textos, mapas, documentos, leis, fotografias, pinturas, canções, poemas, enfim, uma multiplicidade de registros da experiência histórica das diferentes sociedades do planeta. - A História e os Historiadores não devem ficar de fora do processo de informatização das últimas décadas. - As tecnologias digitais possuem características relativas a onipresença ou ubiquidade.

Fonte: Estruturado pelo autor

3 APRENDIZAGEM MÓVEL, UBÍQUA E COLABORATIVA

Mobilidade, ubiquidade e a colaboração são elementos intrínsecos e complementares no universo do *ciberespaço*, tais conceitos carregam de sentido a velocidade estonteante da informação e do grau acelerado de interações que tecem as incontáveis teias da “grande rede”. A sensação de estar em todo lugar ao mesmo tempo como algo onipresente, faz com que as TDIC conquistem adeptos e mais adeptos.

A forma de se comunicar e de interagir ganharam dimensões jamais vistas em outros períodos históricos. O século XXI vem sendo marcado pela massificação do uso de redes sociais e inúmeros aplicativos que aumentam exponencialmente o fluxo de produção e circulação de informações, afetando a forma como as pessoas aprendem, assimilam e constroem conhecimentos. Dessa forma, aprender em qualquer lugar, a todo momento e de forma colaborativa, são exemplos marcantes dos processos de aprendizagens que norteiam a “era digital”, pois:

Aprender em processos de mobilidade e ubiquidade implica abrir-se às potencialidades que essas tecnologias oferecem. “Envolve aguçar o senso de observação do entorno para perceber tais possibilidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprender”. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 6).

Esses aspectos da contemporaneidade também perpassam pela construção

do currículo escolar², uma vez que esse instrumento deve ultrapassar o mecanicismo estanque e linear que engessa o potencial de construção social desse espaço de saber/poder, espaço esse que produz identidades particulares e coletivas, dando forma, sentidos e significado às singularidades culturais (WEBER; SANTOS; SANTOS, 2012).

Nessa perspectiva, o web-currículo visa incorporar de forma efetiva, intencional e pedagógica, as principais características do universo digital no desenvolvimento do currículo, apropriando-se do potencial didático, interativo e colaborativo das TDIC, estimulando o protagonismo dos alunos no processo de construção de conhecimento.

4 O WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: TESTANDO NOVAS POSSIBILIDADES

Nesta seção discorreremos acerca do experimento realizado na turma do 3º ano do ensino médio, investigando se os grupos do *WhatsApp* podem ser utilizados como extensão da sala de aula da disciplina de História, na medida em que esses grupos são planejados didática e pedagogicamente com a finalidade de serem ambientes propícios a construção de conhecimento histórico, apoiados pelo viés da colaboração, mobilidade e ubiquidade, potencialidades características das TDIC, no caso específico desta pesquisa, os grupos do *WhatsApp*.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Correa Dantas, no município de São Domingos do Araguaia, Sudeste do Estado do Pará, fundada em março de 1991, sendo a única unidade escolar que oferece o Ensino Médio na cidade, atendendo a uma demanda urbana e rural de 1356 alunos matriculados em 2015.

Para tanto, se faz necessário verificar a importância do uso dos grupos do *WhatsApp* como ferramenta e ambiente que promove o ensino e a aprendizagem histórica de forma colaborativa, além de se analisar as limitações e as possibilidades dessa aprendizagem dentro desses ambientes, canalizando o interesse de alunos e professores pelo aplicativo *WhatsApp*.

Antes de efetivamente formar os grupos com a turma escolhida, houve um segundo encontro com os alunos para que coletivamente fosse elaborado um conjunto de normas e critérios de uso e participação nos grupos que seriam pesquisados, sendo que na ocasião todos se comprometeram a seguir as determinações criadas conjuntamente, pois as tais regras não teriam caráter de imposição, uma vez que os próprios alunos participaram na sua construção.

Depois da criação e aprovação das regras de participação dos grupos, foi

2 Não faz parte do escopo desse trabalho discutir especificamente o currículo escolar, no entanto, a incorporação do uso das TDIC no contexto escolar, perpassa por sua inclusão e aplicação no currículo.

colhido os números telefônicos dos alunos e do professor, sendo finalmente criado os grupos.

Foram criados 5 (cinco) grupos ao todo, cada um com sua função como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2. Grupos do WhatsApp e suas funções

GRUPO	TEMA	FUNÇÃO / FUNCIONAMENTO	PERÍODO DE DURAÇÃO
1	Curtindo a História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar os conteúdos da disciplina História abordados em sala de aula. ➤ Possibilitar a troca de informações, discussões, compartilhamento e produção de textos, vídeos, fotos, links, áudios e demais materiais que possam servir de apoio ao estudo e a construção de conhecimento histórico dos conteúdos trabalhados em sala de aula. ➤ Intermediação do professor e do pesquisador, ambos administradores do grupo. ➤ O grupo terá suas atividades paralizadas na semana que anteceder o período de provas, voltando a ser ativado no término da semana de avaliações da escola. 	1ª fase 05/10/2015 ↓ 06/11/2015 2ª fase 16/11/2015 ↓ 10/01/2016
2	Tira dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço para que o professor e os alunos pudessem esclarecer dúvidas; ➤ Possibilitar aos alunos que possuem maior entendimento dos conteúdos históricos, a poderem efetivamente colaborar na aprendizagem dos demais membros do grupo. ➤ O grupo possui horário definido para o envio das dúvidas aos mediadores, e prazo estipulado para o <i>feedback</i> das respostas e intervenções. ➤ Os administradores do grupo foram os dois alunos mais atuantes do primeiro grupo, o professor da turma e o pesquisador. ➤ Esse grupo será ativado na semana que antecede o período de provas da escola, permanecendo ativo até o dia da prova de História, retornando à ativa novamente na semana que antecederá o próximo período de provas. 	1ª fase 06/11/2015 ↓ 16/11/2015 2ª fase 10/01/2016 ↓ 17/01/2016
3	Exercitando a História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço para a resolução de atividades, trabalhos e exercícios propostos pelos mediadores do grupo, ➤ O professor da turma e o pesquisador serão os mediadores do grupo. ➤ O grupo ficará ativo durante todo o período que durar a pesquisa. 	05/10/2015 ↓ 05/02/2016
4	História de	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Este grupo tem apenas fins lúdicos, de diversão e a informalidade dos alunos, com o objetivo de dar vazão as postagens que não contribuem na formação e aprendizado dos participantes, para que postagens indesejadas não sejam compartilhadas nos outros grupos. 	05/10/2015 ↓ 05/02/2016
5	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fase final da aplicação do experimento. ➤ Discussão dos resultados obtidos, a participação dos alunos e dos mediadores. ➤ Verificação dos limites e possibilidades do uso dos grupos como extensão da sala de aula. ➤ Formado pelos dois alunos que mais tivessem participação nos três primeiros grupos, os dois alunos com menor participação nos três primeiros grupos, o professor e o pesquisador. 	25/01/2016 ↓ 05/02/2016

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 40 alunos do 3ºano, turma “A”, do turno matutino, e seu professor da disciplina História, tendo como objeto de estudos a formação, participação, colaboração e construção do conhecimento histórico dentro de grupos do aplicativo *WhatsApp* formados pela turma escolhida para a aplicação da pesquisa, assim como a mediação do docente envolvidos na mesma.

A observação foi realizada a partir da participação dos discentes no tocante as discussões levantadas pelos mediadores (professor e pesquisador), análises da interação e colaboração dos alunos na construção de conhecimentos e competências de saberes históricos trabalhados nas aulas presenciais e continuadas no ambiente virtual da plataforma dos grupos criados no *WhatsApp*. A Observação se dará durante o período correspondente a um semestre letivo, levando também em consideração a mediação do professor de História envolvido na pesquisa.

O período da pesquisa se estendeu por dois bimestres, nos quais foram discutidos assuntos delimitados e inerentes aos conteúdos da disciplina História correspondente à série a qual será formada o grupo. Em cada grupo, foi criado fóruns de discussão, centrais para tirar dúvidas, desenvolvimento de textos colaborativos e o compartilhamento de *links*, vídeos, *sites*, imagens e áudios que pudessem auxiliar e estimular o aprendizado histórico.

A pesquisa, por sua natureza, foi aplicada com a abordagem exploratória descritiva do problema, utilizando procedimentos técnicos embasadas no método da pesquisa-ação, ao passo que o pesquisador teve participação de cunho colaborativo na pesquisa, promovendo intervenções que constituíram a criação de grupos na plataforma do aplicativo *WhatsApp* na turma envolvida na investigação.

A atuação dos alunos e professores no ambiente virtual do *WhatsApp* foi objeto de análise e avaliação, servindo de parâmetro para se saber se houve mudanças de comportamento, aquisição de competências que possibilitem a evolução ou não no aprendizado e no ensino da disciplina História.

4.2 Análise dos dados e informações obtidas

A análise dos dados se deu por meio da apreciação dos grupos formados no *WhatsApp* levando-se em consideração se de fato houve melhoria ou não e aumento no nível de participação nas aulas presenciais, mudanças de atitude e de comprometimento nos estudos, mudanças na relação professor aluno e aumento no desempenho escolar de um bimestre para outro, tomando-se como parâmetro de comparação o bimestre anterior a realização da pesquisa, para que posteriormente seja verificado se os grupos do *WhatsApp*, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem promover a aprendizagem colaborativa, por meio da mobilidade e da ubiquidade, podendo ou não esses grupos, servirem de extensão da sala de

aula no ensino de História.

O último grupo a ser formado, o de avaliação, teve papel crucial na análise dos demais grupos e a síntese das discussões e constatações dos resultados obtidos, informações essas, expressas no quadro a seguir:

Quadro 3. Síntese das discussões do GRUPO DE AVALIAÇÃO

PARTICIPANTE	PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS	SUGESTÕES
Alunos menos participativos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a quantidade de exercícios e atividades; - Não tinha crédito para acessar a internet; - Não dava para acompanhar todas as postagens; - Meu celular não conseguia ter acesso a todos os vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorou a relação professor aluno; - Facilitou os estudos; - Deixou as aulas menos chatas; - Tivemos mais tempo para estudar; - Ajudou a tirar dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola deveria liberar o sinal de <i>wi-fi</i> para os alunos; - Cada professor deveria criar um grupo para sua disciplina.
Alunos mais participativos	<ul style="list-style-type: none"> - Teve muitas conversas paralelas nos grupos, mesmo que cada grupo tivesse sua função específica; - Alguns colegas queriam esclarecimentos de forma imediata mesmo sabendo que o prazo para as respostas era até o fim do dia seguinte; - Houve muita pergunta repetida, pois tinha gente que não lia o histórico do grupo e acabava perguntando a mesma coisa que os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pude estudar mais e até ajudar meus colegas; - Facilitou os estudos de temas históricos que eu não entendia muito só com as explicações do professor na sala. - Ajudou a tirarmos dúvidas sem ter que esperar uma semana até a próxima aula. - Aumentou a comunicação com o professor; - Todos os alunos sabem usar o aplicativo; - Da para estudar em qualquer lugar e ter o professor por perto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que tivessem mais conhecimento poderiam ajudar mais os colegas menos preparados em outras disciplinas que não fosse só a História através de grupos criados para esse fim, seria uma espécie de grupo de reforço.

<p>Professor da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo com horários estipulados para as perguntas, alguns alunos postavam suas dúvidas tarde da noite; - Por não estar habituado a usar este aplicativo como ferramenta de ensino, me vi sobrecarregado em alguns momentos por não poder atender todas as postagens a mim direcionadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência inovadora e estimulante entre professores e alunos; - Pude conhecer melhor meus alunos, estreitando laços de confiança entre ambos; - Proporcionou aprendizagem coletiva, colaborativa e trocas constantes de conhecimento; - As discussões iniciadas na sala de aula eram ampliadas nos grupos e voltavam pra sala de aula com teor mais crítico - Houve aumento nas notas do 4º bimestre em relação ao 3º bimestre, período esse, correspondente a atuação nos grupos; - Foi perceptível um aumento da participação dos alunos nas aulas presenciais, até os menos participativos passaram a passaram a interagir nas aulas. - Possibilitou adiantar conteúdos e assuntos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a participação nos grupos como elemento na composição da nota, desde que todos os alunos possam efetivamente participar dos grupos;
----------------------------------	---	---	--

Fonte: Resultados da pesquisa

As conclusões das discussões se direcionaram a concordância de que os grupos do *WhatsApp* podem efetivamente serem utilizados como extensões da sala de aula, desde que sigam um planejamento de cunho pedagógico que possibilite de forma eficaz promover a aprendizagem colaborativa, móvel e ubíqua defendida nesta pesquisa.

5. O ENSINO DE HISTÓRIA E O *WHATSAPP*

O ensino de História vem passando por várias transformações no decorrer das últimas décadas, sendo que a concepção de Educação Histórica vem se fir-

mando como base para o desenvolvimento do pensamento histórico e formação da consciência histórica do público escolar da educação básica (SCHIMIDT; BARCA, 2009). Nesse sentido, e nessa concepção de ensino de História, o trabalho com a diversidade de fontes históricas contidas no universo da grande rede, vislumbra a possibilidade de que os alunos possam reunir condições de poder ler, interpretar fontes, discorrer pontos de vista que os levem a pensar historicamente com a intermediação e orientação do professor (BARCA, 2007).

Para que de fato o ensino de História conflua nessa educação histórica, as aulas de História devem convergir para verdadeiras pesquisas históricas que na definição de Rüsen (2007, p. 104) são:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teorias) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa principalmente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. [...] A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável.

A internet com sua infindável diversidade de tipos de fontes associado a sua velocidade peculiar em obter acesso e compartilhamento dessas fontes em formato digitais, facilita aos alunos e conseqüentemente aos professores, realizarem pesquisas e estudos de forma mais efetiva, cabendo aos docentes o cuidado na seleção e uso de tais fontes no meio virtual, pois “A rede está repleta de sites com informações históricas questionáveis, blogs que perpetuam memórias, distorcem informações” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p.166), uma vez que é mais que necessário rigor e preparo para poder de fato fazer uma análise crítica e reflexiva das fontes e com isso reler esses vestígios digitais e reinterpretá-los a base do conhecimento histórico (FERREIRA; FRANCO, 2013).

A construção do conhecimento histórico dentro do ambiente virtual dos grupos do *WhatsApp*, se materializa como extensão da sala de aula, ao passo que conteúdos da disciplina de História que são trabalhados em sala (ambiente formal de aprendizagem), podem ser explorados mais efetivamente por muitas outras formas e meios possíveis, através da interação contínua entre alunos e professor, perpassando pela ação constante de acesso dos conteúdos, informações e pesquisas dentro do universo da internet/web que promovem a interação, compartilhamento e reconstrução de sentidos e conseqüentemente construção de conhecimento que se alimenta e refaz a partir da mobilidade, ubiquidade e cooperação, decorrentes do uso pedagógico do aplicativo, criando possibilidades de coautoria e coprodução de conhecimento, elementos marcantes da aprendizagem colaborativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso experimento realizado em uma escola do sudeste paraense, proporcionou resultados interessantes que nos leva a constatar algumas possibilidades reais de uso dos grupos do *WhatsApp*, encarados aqui como redes sociais *on-line*, no sentido de torna-las ferramentas aliadas da ação docente, quando esses grupos são utilizados com intencionalidade pedagógica se transformam de fato em extensão da sala de aula.

No ensino de História essas potencialidades foram constatadas na medida em que o aprendizado histórico foi facilitado diante a ampla participação dos alunos e do professor da turma, que empreenderam um volume muito alto de interações, compartilhamento de informações de cunho histórico com tratamento crítico e reflexivo das fontes digitais utilizadas nas discussões e estudos realizados nos grupos e nas aulas presenciais.

Os resultados do experimento nos revelaram que a grande maioria dos alunos como o próprio professor da turma afirmam que a participação dos grupos do *WhatsApp*, facilitou a promoção do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Foram apontados as limitações e dificuldades que de certa forma pode comprometer o objetivo de tornar o aplicativo, em parte extensiva e complementar a sala de aula, problemas de ordem financeira e técnica podem excluir alunos que não dispõe de *smartphones*, planos de internet em seus celulares ou internet em suas residências, dificultando o uso e principalmente o acesso dos alunos as ferramentas e recursos digitais disponíveis.

Outro fator a se destacar, foi o estreitamento de laços que promoveu uma melhora considerável na relação Professor/Aluno, pois segundo os próprios envolvidos no experimento, as aulas passaram a ser “menos chatas” além do fato dos alunos sentirem o professor muito mais presente e atuante dentro e fora da sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini.; VALENTE, José A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BARCA, Isabel. **A educação histórica numa sociedade aberta.** In: Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 1, p. 5-9, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FLEURY, Newton Meyer. **Sistemas de Informações Gerenciais**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores**. Brasília: Liberlivros, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo. Papyrus. 2003. (Série Práticas Pedagógicas).

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (Coleção Cibercultura).

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-Learning e U-Learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

WEBER Aline; SANTOS Rosimary dos; SANTOS Edméa. **Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais**. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 8, p. 56-75 jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/972 Acesso em: 20/06/2014.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (TICs) NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA
MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (TICs) NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS¹

Kaiza Maria Alencar de Oliveira – kaizaalaencar@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Maria Eridan da Silva Santos – eridansantos@outlook.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Maria Lúcia Pessoa Sampaio - malupsampaio@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

As reflexões aqui desenvolvidas versam sobre o uso das TICs em sala, tendo como foco a utilização dessas ferramentas tecnológicas na contação de histórias, por acreditar que os textos literários ajudam na formação de leitores e, conseqüentemente, melhora o desempenho da leitura e da escrita dos educandos envolvidos. Assim, foi nosso objetivo analisar a mediação de contação de histórias, a partir do uso das TICs disponíveis na escola, mais especificamente, a máquina fotográfica, a câmera filmadora, a TV e o projetor de imagens multimídia. Optamos por realizar uma pesquisa-ação como forma de possibilitar aos contadores de histórias assistirem aos vídeos, deles mesmos, contando histórias e, a partir dles refletirem sobre a atuação de cada um, frente essa atividade, considerando sua postura, relação com o público, movimentos corporais, entonação de voz, emoções e sentimentos expressos, reação dos ouvintes e dele mesmo, criatividade, para possíveis mudanças e melhorias no ato da contação e do reconto, bem como na hora da intervenção feita pela professora após cada contação. Os resultados nos mostram que é possível uma relação constante entre a contação de história e o uso de tecnologias na escola pesquisada. Do que se conclui que o uso de ferramentas tecnológicas aliadas a contação de histórias, torna a atividade de leitura prazerosa e contribui de forma satisfatória na formação de leitores na escola.

Palavras-chave: Ensino. TICs. Contação de Histórias.

1 Este trabalho de pesquisa advém da Disciplina Novas Tecnologias aplicadas ao Ensino, ofertada pelo Curso de Mestrado Acadêmico – CMAE do Programa de Pós- Graduação em Ensino – PPGE, DE/UERN.

1 Palavras introdutórias

O campo educacional é sem dúvida um dos mais prolíficos para o uso da tecnologia. E esta por sua vez, surge no cenário atual com o objetivo de propiciar situações de aprendizagem, entretanto, a sua implementação e uso tem se tornado um desafio, nada fácil de enfrentar, uma vez que são inúmeras, as dificuldades encontradas pelos docentes no que diz respeito ao uso dessas ferramentas tecnológicas no cotidiano da sala de aula. A razão para que isso ocorra perpassa por diversas questões das quais destacamos as dificuldades em utilizar as TICs e apropriação de seu uso no cotidiano escolar.

O uso das TICs faz parte do cotidiano de várias pessoas, está presente hoje em diversos contextos e com isso surge à necessidade de se criar novos ambientes de ensino e aprendizagem que envolve o seu uso. Nesse contexto, tornar-se um desafio para o docente à utilização das TICs em sala de aula como recurso que possa potencializar o processo de ensino e aprendizagem, bem como compreender o uso como parte fundamental do trabalho docente, uma vez que a sociedade atual exige cada vez mais sujeitos preparados para o uso da tecnologia em todos os contextos sociais.

Mediante essas reflexões, resolvemos realizar uma pesquisa-ação com o intuito de compreender o uso das TICs na contação de histórias no contexto escolar. O local escolhido foi a Escola Estadual João Escolástico, mais especificamente a Biblioteca Escolar João XXIII, pertencente, ambas localizadas no município de Pau dos Ferros – RN. Essa iniciativa foi instigada pela disciplina “Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, do Curso de Mestrado Acadêmico – CMAE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ministrada pela professora Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio e pelo professor Dr. Luís Miguel Dias Caetano.

A experiência constituiu-se em dois momentos, nos quais, se desenvolveu a pesquisa-ação. O primeiro momento constituiu-se da observação do espaço escolar para visualizar a presença das TICs no local e conversa informal com os professores em relação ao manuseio das diferentes ferramentas tecnológicas, esse momento foi relevante, pois guiou a próxima etapa que se constituiu na realização de leitura desenvolvida a partir do uso das TICs.

Nessa direção, foi nosso objetivo analisar a mediação de contação de histórias, a partir do uso das TICs disponíveis na escola, mais especificamente, analisar os resultados de uma experiência de leitura desenvolvida com o uso de TICs na escola *locus* desta pesquisa. Para tanto, nos respaldamos nos estudos de Caetano (2015), nas discussões e debates realizados em sala de aula durante a disciplina “Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino” e nos nossos conhecimentos teóricos sobre tema. Utilizamos a contação de histórias como estratégia de leitura que encanta as crianças, e por ela, podemos proporcionar atividades prazerosas e enriquecedoras para a formação e autoformação leitora dos alunos.

É no intuito de apresentar contributos a essa discussão que defenderemos, aqui, a necessidade de se introduzir as TICs no contexto escolar, para tanto, relatamos uma experiência exitosa em uma escola pública da rede estadual de ensino, realizada com a ajuda de algumas tecnologias disponíveis, como a máquina fotográfica, a câmera filmadora, a TV e o projetor de imagens multimídia, demonstrando como essas ferramentas contribuem para melhorar a contação de história e torná-la uma atividade mais prazerosa e que potencialize a aprendizagem dos discentes, sobretudo em relação a leitura e escrita.

Sob esse viés, a importância dessa atividade de pesquisa vai além do pensar, executar e socializar uma contação de histórias com uso das TICs, uma vez que ao aliar contação e TIC adveio a contribuição para que ambas se tornasse cada vez mais desejadas entre as crianças e adolescentes, influenciando positivamente na formação e autoformação do leitor crítico e reflexivo, com autonomia, iniciativa e criatividade leitora.

2 O uso das novas tecnologias no contexto educacional: necessidade emergente

Quando falamos em tecnologia, geralmente relacionamos ao uso do computador e quando partimos para o contexto escolar, a introdução dessa tecnologia se configura na substituição do “velho” quadro negro ao uso dessa máquina. Entretanto, é importante destacar que a introdução das TICs na Educação se constitui num processo de mudança na forma como os sujeitos aprendem, conforme defende Caetano (2015, p. 296) que “a introdução das tecnologias na

Educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento”.

Vivemos em uma era tecnológica, nesse sentido, o cenário educacional atual necessita se transformar ao inserir em suas práticas cotidianas o uso das TICs para poder acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Caetano (2015), defende a inserção das tecnologias no contexto educacional, reforçando essa ideia a partir de três argumentos, são eles: 1) sociais, 2) econômicos e 3) pedagógicos. Os *argumentos sociais*, segundo o autor, trata-se do uso e manuseio como requisito essencial para participar da vida em sociedade, seria a alfabetização digital; os *argumentos econômicos*, refere-se a capacidade de se preparar para atuar na produção de equipamentos tecnológicos tendo em vista que o mesmo tem bastante crescimento no mercado mundial; e os *argumentos pedagógicos* diz respeito à potencialização de situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como a participação e envolvimento dos discentes em atividades que envolvem o uso das tecnologias. Nesse âmbito, as tecnologias provocam um impacto positivo no desempenho escolar e na aprendizagem dos alunos.

Precisamos reconhecer que, incluir as novas tecnologias na escola é um grande desafio, por isso, o que está posto é que não temos como recuar, como bem diz Roca (2012, p. 54):

É preciso uma reflexão que nos leve a valorizar, por um lado, a magnitude das mudanças e por outro, o diferenciar do que é relevante e o que é secundário, ressitando a função social da cultura escrita nos novos tempos em coexistência com a cultura visual e com as novas formas de oralidade que as tecnologias digitais facilitam. Somente assim, encontraremos âmbitos de ação para desenvolver as práticas leitoras e as habilidades intelectuais de nossos alunos e poder facilitar o uso de diferentes modalidades de leitura e escrita.

Desse enunciado, infere-se que emerge na atualidade a necessidade de se despertar para novas tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que precisamos despertar o gosto pela leitura nas crianças, através da mediação de leitura e, para tanto, daremos ênfase a contação de histórias. Nesse caso, os textos literários se tornam

indispensáveis desde a primeira infância por meio do contato com os textos escritos, possibilitando que, antes da criança ler ela já tenha um contato com a leitura através do material escrito, aguçando e facilitando a assimilação entre o escrito e o ouvido.

3 Escola e Tecnologia: parceria que dar certo

O que temos acompanhado com muita inquietação nas escolas é a angústia de educadores e profissionais da educação, dentro das salas de aula, temendo aderir às TICs, como recursos pedagógicos. Muitas escolas públicas dispõem de um número significativo de computadores sem nenhum uso, multimídias, televisão, e etc. Outras, até desenvolvem algumas atividades com os recursos tecnológicos que dispõem, porém, na maioria das vezes são atividades reducionistas e elementares diante das várias possibilidades de uso desses recursos em benefício da melhoria da qualidade da educação. Silva (2003, p. 15) afirma que:

Fenômenos como “tecnofobia” (recusa de qualquer tecnologia de natureza elétrica ou eletrônica) é mal-estar docente (confusão frente a o variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis) são frequentes no mundo da educação escolarizada, mostrando sérias lacunas, na formação recebidas pelos professores, principalmente os do Ensino Fundamental e Médio.

Ao corroborar desse mesmo pensamento de Silva (2003) é que enfatizamos ser muito importante se pensar a tecnologia como uma nova visão de mundo e de construção de conhecimento e experiências. Não se trata de reduzir à contação de histórias ao uso de alguma ferramenta e sim ir além, extrapolando os muros da escola que cresce e evolui de forma acelerada e irreversível, exigindo do homem novas posturas, novos saberes, novas habilidades e novas concepções. A tecnologia não é representada por objetos estanques e ornamentais ela é dinâmica e desafiadora que avança cada dia com novidades variadas e curiosas que exigem, também, do homem essa curiosidade e disponibilidade para acompanhar essa evolução em benefício do seu crescimento intelectual, pessoal, cultural e humano.

Silva (3003) ilustra um pouco dessa evolução e a necessidade do homem fazer uso-fruto da tecnologia, considerando a contemporaneidade. Esse autor faz uma retrospectiva histórica e reflete que, quando a câmera de filmar foi inventada no início do século, a primeira coisa que as pessoas fizeram com ela, foi a mesma coisa que a gente fez com qualquer novo instrumento tecnológico: tentar fazer aquilo que se fazia antes e tentar fazê-lo melhor. Assim, puseram a câmera de filmar em frente a um palco e representaram uma peça teatral e para ele, fazer cinema é muito mais do que colocar uma câmera defronte um palco e passar uma peça de teatro.

Diante do exposto não temos como fazer de conta que não existem esses recursos tecnológicos, pois a sua evolução e inserção na vida do homem e na sociedade é inegável. Então, precisamos assumir essa nova realidade social, que exige dos educadores uma nova postura, um novo fazer pedagógico. Foi pensando assim, que propomos no Projeto o uso de vários recursos para a contação de histórias, incluindo a necessidade do conhecimento e uso da tecnologia nessa atividade que precedida do planejamento e, principalmente, pelo objetivo que se deseja alcançar com o momento de contação de história. Para a professora bibliotecária com a qual tivemos a experiência, o momento da contação veio proporcionar interação entre os alunos em sala de aula e o professor, vem despertar o prazer e o gosto pela leitura, influenciando de forma positiva e significativa na formação leitora do aluno. Para Sisto (2001, p. 95) contar história é: “dialogar em várias direções: na arte, na do outro, na nossa. Os objetivos podem mudar: é recrear, é informar, é transformar, é curar, é apaziguar, é integrar. Podem sem alternar, mas nunca acaba com o prazer de escutar, de participar, de criar junto”.

Dessa forma, contar história vai além de uma atividade pedagógica, ela é social, cultural, formativa, constrói valores, muda comportamentos e, por consequência, atitudes. A contação de histórias deve ser utilizada como meio de aproximar o aluno da leitura e vai além, favorecendo o desenvolvimento intelectual do aluno e o encontro da criança com ela mesma e com o outro num processo de interação e diálogo.

4 TICs e contação de histórias: sob a égide do Texto Literário (TL)

A Escola Estadual João Escolástico *locus* da nossa pesquisa-ação, está lo-

calizada no bairro Riacho do Meio no município de Pau dos Ferros- RN, região carente de políticas públicas, voltadas para atividades de leitura. As instalações físicas do prédio, apresentava-se de forma precária em relação a sua infraestrutura, com apenas quatro salas de aula, uma biblioteca (espaço quente, sem muita ventilação), uma pequena cantina, dois banheiros (feminino e masculino), uma sala de informática, (usada também como sala dos professores e diretoria), um pequeno pátio e na sua lateral possui um campo de futebol.

A escola apresenta a melhor infraestrutura, a biblioteca também não constitui um espaço que chame a atenção do leitor, mas é um espaço que a escola utilizada para realizar as atividades de leitura com a ajuda da bibliotecária. Sob esse viés, e partindo desse contexto, é que escolhemos a biblioteca para realização dessa experiência, a fim de plantar a semente do incentivo à leitura e formação do leitor, conforme veremos no relato que segue. Em princípio, apresentamos o contexto em que se desenvolveram nossas ações de pesquisa-ação. Assim, esclarecemos que nossa experiência deu-se com os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, do turno matutino da escola, mais detalhadamente, optamos por realizar nossa pesquisa-ação com esses sujeitos, justamente, para entendermos que a formação de leitores deve ser iniciada desde muito cedo, sobretudo período inicial de escolarização, uma vez que experiências exitosas nesse período podem contribuir de forma significativa na formação de leitores.

É sabido que, formar leitores tem se tornado cada vez mais um desafio, entretanto, a contação de histórias tem sido uma grande aliada nessa tarefa, vez que ela é considerada uma estratégia motivadora que chama atenção do leitor, conforme afirma Bussato (2003). Para essa autora, a contação de histórias serve para “[...] encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração. Alimentar o espírito; resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado” (BUSSATO, 2003, p. 54).

Partindo do que afirma a autora e da necessidade de formar leitores, bem como potencializar o uso de TICs nas escolas, foi que objetivamos identificar as ferramentas tecnológicas presentes nesse contexto escolar e realizar uma atividade de contação de histórias com o uso de TICs disponíveis na escola como forma de estimular e incentivar o seu uso em atividades didático-pedagógicas na escola, vez que o desafio maior que se traça é tornar a leitura algo prazeroso e o uso de ferra-

mentas tecnológicas, torna-se um instrumento motivacional.

Corroborando com essa ideia é que escolhemos utilizar os recursos disponíveis na escola como projetor de multimídia, câmera filmadora e TV para realizar pesquisa-ação. Foi utilizado ainda, a câmera do aparelho celular para registrar alguns momentos da atividade realizada na escola pelas pesquisadoras.

Assim, propomos a gravação dos vídeos da hora da contação de história para que as crianças assistissem e expressassem a emoção, o sentimento ao se verem na tela, contando histórias ou recontando-as. Esse tipo de atividade nos oportunizou analisar posturas, vozes, entonação, relacionar o ouvido com o lido e o visualizado, sentir-se valorizado e por consequência motivados, tanto para contar como para ouvir histórias. A esse respeito, Chartier (2009), afirma que ao ler na tela o leitor contemporâneo volta a encontrar algum aspecto da postura do leitor antigo, mas, esse leitor atual ler um rolo que se distancia e se abre, em geral de maneira verticalizada e que vai sempre está dotado de todos os pontos de referências próprios.

Pensando assim, acreditamos que as atividades propostas podem desafiar o aluno a raciocinar, refletindo sobre o que já sabe e ao mesmo tempo sendo desafiado a um nível maior de abstração, tais como: o poder de relacionar, assimilar, comparar, avançar, inovar, criar e recriar, conceituar. Tudo isso considerando a contação de história como uma possibilidade do contador poder assistir a si próprio. Nesse momento, os aparatos tecnológicos como TV, computador, câmera fotográfica, filmadora, projetor multimídia, entre outros, desempenham papel importante de motivação, demonstração real das atividades e fazem a diferença de maneira progressiva e integrativa.

A nossa experiência tem demonstrado que as crianças ao se sentirem valorizadas e satisfeitas ao se visualizarem, contando histórias, a repercussão incide na quantidade delas que querem se tornar protagonistas, aumentando, assim, significativamente a quantidade de alunos que também querem se tornarem contadoras, após assistirem seus vídeos. Isso se torna extremamente gratificante e muito positivo para o processo de mediação e práticas de leitura na escola. São práticas como essas que precisam ser transportados para a sala de aula, através da utilização frequente e planejada dos recursos tecnológicos tanto na contação de histórias, quanto noutras atividades.

Entretanto, se a escola não faz uso das TICs caminhará na contramão da his-

tória, noutras palavras, deixa a desejar no processo de ensino-aprendizagem, pois se isola do contexto social do aluno e ignora as mudanças, os avanços e transformações ocorridas pelas ferramentas tecnológicas. Diante das inúmeras ferramentas tecnológicas avançadas e socialmente partilhadas, que satisfazem a necessidade do aluno, a escola acaba por desenvolver e construir conhecimentos de forma fragmentada e descontextualizada.

Precisamos reconhecer que incluir as TICs na escola é mais que urgente, até porque essa realidade está posta e não temos como recuar, como bem diz Roca (2012, p. 54):

É preciso uma reflexão que nos leve a valorizar, por um lado, a magnitude das mudanças e por outro, o diferenciar do que é relevante e o que é secundário, ressitando a função social da cultura escrita nos novos tempos em coexistência com a cultura visual e com as novas formas de oralidade que as tecnologias digitais facilitam. Somente assim, encontraremos âmbitos de ação para desenvolver as práticas leitoras e as habilidades intelectuais de nossos alunos e poder facilitar o uso de diferentes modalidades de leitura e escrita.

Mediante contexto instalado atualmente de uma supremacia da cultura visual, como situado o enunciado acima, cabe-nos ressaltar que, na atualidade a discussão sobre o despertar o gosto pela leitura nas crianças, através da mediação de leitura, com ênfase na contação de histórias e utilizando-se das TICs, parece-nos um caminho viável e profícuo. Destarte, a valorização dos textos literários coexiste dentro dessa possibilidade de coadunar a tríade: TL-Contação-TICs. Isso porque, defendemos ser indispensável que desde a primeira infância o contato com os textos literários (orais e escritos), possibilitem que, antes da criança ler/escrever ela já tenha contato com os mesmos, a partir da contação de histórias, estratégia privilegiada para aguçar e facilitar a relação entre o escrito, lido e o ouvido.

5 Palavras Finais

Com esse trabalho acreditamos contribuir para uma reflexão na escola sobre o uso da tecnologia na contação de histórias uma vez que, percebemos

dificuldade na escola dos educadores relacionarem a contação de história com a tecnologia. Isso nos deixou bem claro que, possuir os recursos não garante o uso eficaz dos mesmos.

De acordo com a bibliotecária, a contação de história tem sido praticada como caminho à leitura. Isso é muito bom, porém, ela deve ir muito mais longe e, motivar as crianças a superar possíveis dificuldades, entre elas a formação de sua personalidade que através dos contos podemos sim refletir sobre nós mesmos. A escola ainda tem dificuldade de perceber as potencialidades do conto e da contação de história e sua influência na formação do aluno leitor e o seu desenvolvimento intelectual, cultural, social e humano

Quanto ao uso dos recursos tecnológicos, pensamos que, a partir da experiência vivida na Biblioteca João XXIII é possível uma relação constante entre a contação de história e as tecnologias, já que foi uma experiência valiosa e a contação de história ganhou outro significado para os alunos favorecendo uma releitura e uma nova escuta tanto dos contos quanto da postura do contador em relação ao texto, aos ouvintes, voz, movimentos, sensações, emoções e sentimentos expressos na hora da contação.

Finalmente reafirmamos que a nossa experiência foi positiva pois, a bibliotecária e os alunos hoje percebem a contação com uma nova visão. A bibliotecária já socializa em outras escolas a experiência, para ela, uma coisa é o aluno contar a história que é muito bom isso, outra coisa ela afirma que, no momento que ele assiste a sua própria atuação enquanto contador, esse momento para ele é pura magia, encantamento, emoção, reflexão, valorização e motivação e, isso faz a diferença na formação e autoformação do leitor.

REFERÊNCIAS

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar** – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAETANO, Luís Miguel Dias. **Tecnologia e Educação**: quais os desafios? Revista do Centro de Educação, vol. 40, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 295-309

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editor: UNESP, 2009.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012



PROINFO: O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO BAIXO PARNAÍBA-MA

BERGSON PEREIRA UTTA
ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

PROINFO: O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO BAIXO PARNAÍBA-MA¹

Autor: **Bergson Pereira Utta**

Graduado em Pedagogia/Mestre em Educação pela UFMA

Universidade Federal do Maranhão

bergsonutta@hotmail.com

Co-autor: **Ádria Karoline Souza de Aquino Utta**

Graduada em Pedagogia/Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar

Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA)

adriakaquino@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), após 19 anos de existência, está funcionando em três municípios do Baixo Parnaíba, bem como suas contribuições para a educação pública por meio da informática. Atualmente são inúmeras as transformações sociais que foram motivadas pelas tecnologias da comunicação e da informação (TIC) e, no caso da educação, o computador se apresenta como instrumento de uma nova organização do trabalho didático, o que passa a constituir-se como um campo de pesquisa instigante e desafiador. No entanto, após todo este tempo em que o PROINFO desenvolve suas ações para a promoção da inclusão digital nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino, cabe portanto, perguntar-nos se o seu funcionamento conseguiu tornar o ensino mediado pelas TIC uma realidade com vistas a melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem. Nosso aporte teórico centra-se nas reflexões de Valente (1998), Arroyo (2000), Cella (2000), Rosa (2000), Kenski (2003) e Tajra (2012). Esta é uma pesquisa descritiva e o estudo de caso foi o tipo de delineamento proposto para direcioná-la, caracterizada por abordagens qualitativas e quantitativas, tendo como sujeitos gestores e professores das escolas em que o Programa foi implantado. Concluímos que ainda há muito a ser feito, já que a implantação do PROINFO não cumpriu todas os objetivos propostos, nem a formação contribuiu para que professores se sentissem seguros para realizar o ensino por meio das TIC.

Palavras-Chave: PROINFO. Educação. Informática. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento da história em que muitas pessoas, ou quase

1 Esta pesquisa é fruto de um projeto de pesquisa realizado no primeiro semestre de 2016 em três municípios do Baixo Parnaíba, a saber: Magalhães de Almeida, São Bernardo e Santa Quitéria.

todas, de alguma forma, estão constantemente em contato com as tecnologias, seja em seus lares, nas empresas, nas escolas, nos bancos, hospitais, etc. Essa intensa aproximação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ditaram novos direcionamentos para a cultura, a comunicação e a educação.

No Brasil, o Governo Federal executa e apoia ações de inclusão digital por meio de diversos programas e ações. Um deles é o PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação – desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DI-TEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Este Programa já existe desde 1997, cabendo-nos perguntar se seu funcionamento até os nossos dias, cumpre alguns objetivos traçados desde sua implantação, quais são: promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; fomentar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas.

Diante desses objetivos, cabe-nos perguntar: passados 19 anos desde que o PROINFO iniciou o processo de inclusão digital nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino, seu funcionamento conseguiu implantar os computadores e, com isso, tornar o ensino mediado pelas tecnologias digitais uma realidade com vistas a melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem?

Visando dar conta deste objeto da pesquisa, esta investigação foi realizada apenas em três municípios do Território Baixo Parnaíba (MA), sendo: Magalhães de Almeida, Santa Quitéria e São Bernardo, nas escolas em que chegaram computadores disponibilizados pelo Programa.

Como objetivos tivemos: Descrever o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Verificar se os agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa foram capacitados para melhor contribuir com o desenvolvimento da educação; Refletir sobre as contribuições da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e de outras tecnologias digitais, possibilitando

a promoção do uso pedagógico das TIC nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino.

Acreditamos que esta pesquisa poderá, além de nos informar sobre a atual e real situação do Programa nestes municípios, poderá ajudar a avaliar os resultados das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, dar um panorama das condições tecnológicas para futuros egressos dos cursos de Licenciatura do campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no município de São Bernardo – considerando que a maioria dos alunos que ali estudam moram nestes municípios – e analisar ações que vem contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura deste projeto trata-se de uma revisão do tipo narrativa, pois não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. Assim, esta revisão tem como propósito (SANTOS-FILHO E GAMBOA, 1995) “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa”.

Abaixo relacionamos variadas contribuições, tanto para pensar e construir este projeto, quanto para sua consecução ao longo dos 12 meses em que ele aconteceu.

Iniciamos com a contribuição de Kenski (2003) com sua reflexão sobre a relação entre tecnologia e aprendizagem, que discute o quanto as TIC possibilitam novas formas de acesso à informação, possibilidades de interação e de comunicação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem.

Tajra (2012), que discute a informática na educação, leva-nos a pensar sobre as novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade e entender a importância da informática na educação, o que podemos fazer com o computador neste espaço, como implantar um projeto de informática e fatores que podem garantir o sucesso dos projetos de informática educacional.

Continuando, sem muitas delongas, no que tange à evolução das tecnologias de comunicação, buscamos fundamentos nos estudos de Franco (1999) e Lévy (1995). Sobre a relação entre tecnologia e organização do trabalho didático do docente, nos apropriamos das contribuições de Saviani (2000) e Alves (2001). Quanto a formação de professores, em especial àquelas propostas pelo PROINFO e uma avaliação deste, pensamos com Arroyo (2000) e Cella (2000).

Por fim, em nossa discussão sobre informática na educação, as teorias de Moran (2003), Oliveira (2001), Sancho (1998), Rosa (2000) e Valente (1998), foram muito importantes para compreendermos todo esse processo nas escolas públicas de educação básica.

2.2 Resultados e Discussões

Inicialmente o Programa pretendia atingir aproximadamente 7500 escolas e 5 milhões de alunos, instalar 200 Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), capacitar 25 mil professores do ensino fundamental e médio e fornecer 100 mil Sistemas de Informática para a Educação – SIE (hardware/software) para as escolas públicas dos Estados que tivessem seus projetos de informática aprovados. Foram estabelecidas quotas máximas para cada Estado, proporcionais ao número de alunos matriculados e ao número de escolas com mais de cento e cinquenta alunos.

Para o Maranhão, o Programa chegou com maior ímpeto a partir de 2007, com a chegada de 604 laboratórios de informática do PROINFO com uma média de 10 computadores por laboratório para as escolas de ensino médio, em alguns casos, um pouco menos ou um pouco mais, que ficariam sob a supervisão da SEDUC. Atualmente, o Estado possui 828 (oitocentos e vinte e oito) escolas das redes públicas estaduais e municipais estruturadas com laboratório de Informática, que atendem aos níveis fundamental e médio.

Dos municípios pesquisados - Magalhães de Almeida, Santa Quitéria do Maranhão e São Bernardo – vejamos como estão organizados após todo este tempo do Programa.

No município de Magalhães de Almeida, somente três escolas possuem computadores: Na escola A, existem apenas quatro computadores em funcionamento e só um com acesso a internet, apesar da escola ter conexão Wi-Fi e estes são

disponibilizados para todas as turmas nos três turnos do 2º ano em diante para utilização pedagógica de qualquer professor; na escola B, também só existem quatro computadores, mas estes são usados apenas para aulas de informática, para alunos do 2º ao 4º ano e não tem acesso a internet; na escola C há 11 computadores, mas estes não estão em funcionamento, pois não existem pessoas que sintam seguras para manuseá-los e alguns nunca nem saíram das caixas. Pedagogicamente, esse recurso não tem sido funcional ou didático para melhorar a aprendizagem dos discentes.

Em São Bernardo faz alguns anos que nada funciona. Das escolas públicas municipais que ficam na sede, a escola A tem dez computadores, mas não estão funcionando por falta de manutenção já faz algum tempo e, no início, quando os computadores foram montados, mesmo depois da formação dos professores, eles não se sentiram seguros para manuseá-los pedagogicamente, tornando o espaço obsoleto. Na escola B os computadores nunca saíram das caixas; muitos já nem funcionam mais, um grande prejuízo para o governo e para a educação que não se apropriou de uma tecnologia interessante e dinâmica para o ensino. Nas escolas do Estado a situação não foi muito diferente. Na escola C e D, há 12 computadores em cada uma, mais ainda encontram-se dentro das caixas desde que chegaram, nunca tendo sido usados. A assistência técnica nunca os montou e a formação nunca se efetivou.

Já em Santa Quitéria, a situação é um pouco melhor, mas também apresenta problemas estruturais, técnicos e pedagógicos. Em 10 escolas há computadores, mais apresentam situações de funcionamento variadas: a escola A, B, C, D e E tem 17 computadores cada uma, mas a maioria estão sem funcionar, variando de dois a oito computadores danificados; na escola F, nunca foi montado o laboratório; na escola G tem 10, mas todos não funcionam mais; a escola H e I receberam 17 máquinas, mas nunca foram montadas, e; a escola J recebeu 10 computadores, mas não funcionam mais por falta de manutenção. Pedagogicamente nunca foram usados com segurança pelos professores, sendo os espaços apenas para guardar computadores velhos.

3 CONCLUSÃO

O PROINFO é um Programa que tem bom direcionamento teórico para a realização de suas atividades, pois tem objetivos claros, diretrizes, metas e sistema de avaliação. No entanto, os resultados desta pesquisa evidenciaram que a efetivação do Programa deixou a desejar.

A previsão de instalação de computadores não foi cumprida em todas as escolas, deixando muitos municípios de fora. Nas escolas dos três municípios pesquisados do Baixo Parnaíba, foram instalados menos de 17 computadores, quantidade que dificulta bastante qualquer trabalho pedagógico, pois a média por turma é de 40 alunos. Nesta pesquisa não conseguimos identificar os motivos pelos quais somente algumas escolas foram selecionadas para ter laboratórios montados e equipados.

Como detectamos em uma delas, apesar de haver computadores, professores não os utilizam pedagogicamente, pois não sabem manuseá-los adequadamente, nem sabem como fazer uso didático a favor dos conteúdos de ensino curricular. Além do mais, a formação que tiveram, não os deixaram confiantes para realizar qualquer trabalho pedagógico com este recurso.

Um outro problema bastante recorrente nos três municípios foi a falta de manutenção dos computadores e a falta de reposição de material de consumo, como tinta para as impressoras, bem como assessoria pedagógica e apoio técnico para a implantação do plano de trabalho com estas novas tecnologias e a formação dos professores, acontecendo mesmo só no início do processo. Quando aconteceram as formações, o conteúdo oferecido aos professores, não dava-lhes segurança para usar estes recursos pedagogicamente, já que o preparo era bem mais técnico.

Portanto, no caso dos municípios aqui pesquisados, percebemos que o ensino mediado pela tecnologias digitais ainda está bem distante do preconizado pelos documentos oficiais, notadamente pelo PROINFO.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. A organização do trabalho didático na escola: uma análise histórica. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, Rio de Janeiro, 6 a 9 de nov./2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.

CELLA, Carmen Rejane. **A democratização do acesso à informática na educação: um estudo avaliativo do Proinfo – Programa Nacional de Informática Educativa**. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC, 2000. 189 p. (Dissertação de mestrado)

KENSKI, Vani Moreira. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

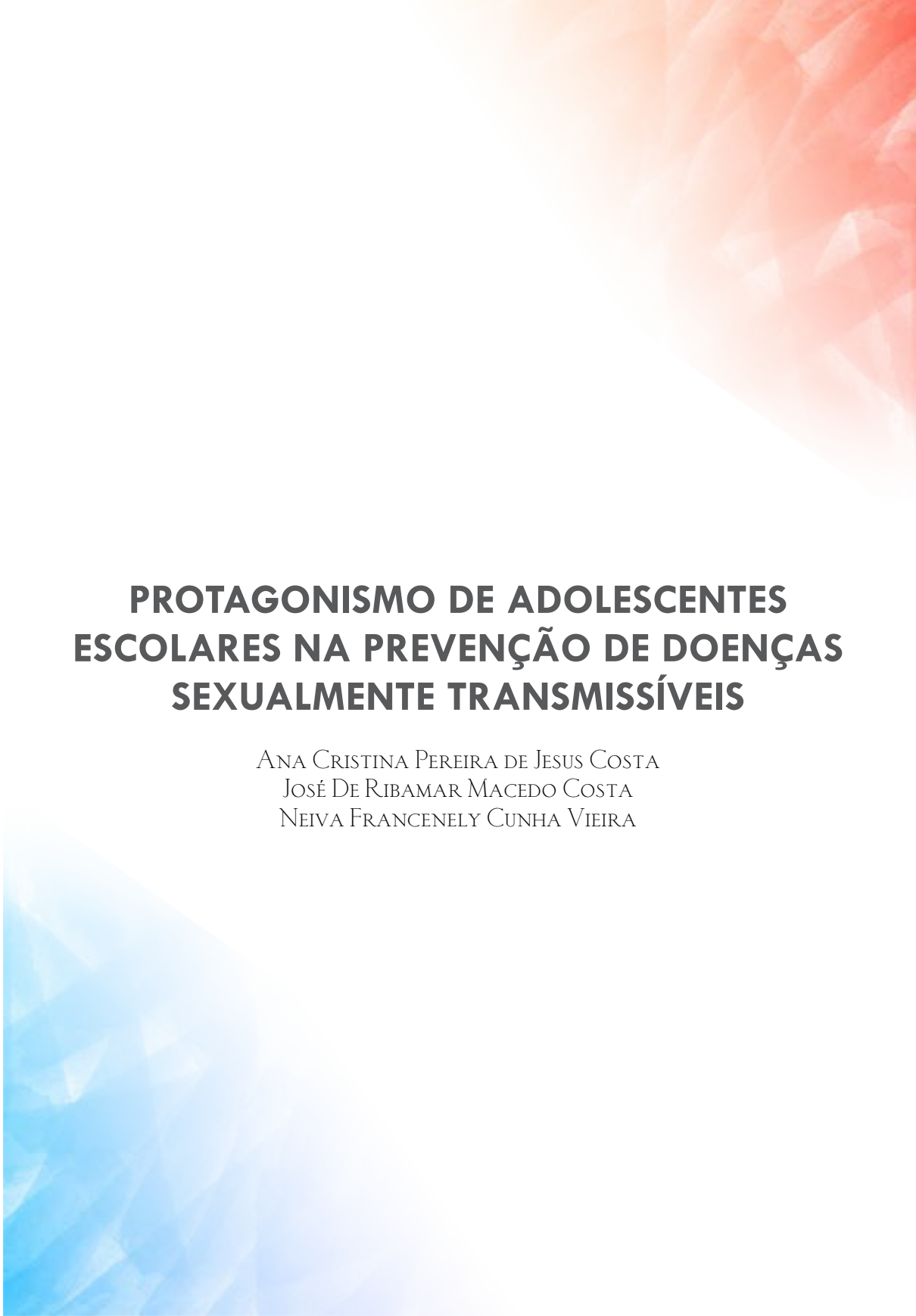
ROSA, Rosana Camilo da. **A informática na educação: a experiência do Proinfo em Santa Catarina**. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação em Educação/UFSC, 2000. 117 p. (Dissertação de mestrado)

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. Campinas: Unicamp/Nied, 1998.



PROTAGONISMO DE ADOLESCENTES ESCOLARES NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

ANA CRISTINA PEREIRA DE JESUS COSTA
JOSÉ DE RIBAMAR MACEDO COSTA
NEIVA FRANCENELY CUNHA VIEIRA

PROTAGONISMO DE ADOLESCENTES ESCOLARES NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS*

**Ana Cristina Pereira de Jesus Costa (1); José de Ribamar Macedo Costa (2);
Neiva Francenely Cunha Vieira (3)**

(1) *Doutora em Enfermagem. Universidade Federal do Maranhão, anacristina_itz@hotmail.com*

(2) *Mestre em Engenharia de Alimentos. Universidade Federal do Maranhão, gibbs_br@hotmail.com*

(3) *Doutora em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará, neivafrancenely@hotmail.com*

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o protagonismo de adolescentes escolares na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O estudo utilizou abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação desenvolvido com dez adolescentes, com idade entre 15 e 16 anos, de uma escola pública. Os dados foram coletados em grupos focais, entrevistas e observação e analisados na técnica de análise do discurso. Os resultados revelaram que os adolescentes protagonizaram suas participações no planejamento da intervenção educativa, definindo e organizando o espaço educativo escolar, e confeccionando materiais e temas a serem utilizados nas ações de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gerando um sentimento de domínio sobre o assunto. Conclui-se que os participantes do estudo apresentaram protagonismo na elaboração de atividades de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Doenças Sexualmente Transmissíveis. Protagonismo Juvenil. Educação em Saúde.

Introdução

O estabelecimento de relação horizontal entre profissionais de saúde e adolescente pode permitir uma nova forma de abordagem na atenção à saúde, incorporando a ideia do adolescente como protagonista na construção do processo de saúde pessoal e coletiva, e conferindo um potencial de emancipação, autonomia e responsabilidade social (NOROOZI; MERGHATI KHOEI; TALEGHANI; TAVAKOLI; GHOLAMI, 2015).

Ao levar em consideração a dimensão da adolescência, é indispensável atender às necessidades contemporâneas de desenvolvimento, bem como ampliar as alternativas de prevenção de situações de vulnerabilidade, por meio da educação. Faz-se necessário também assumir o desafio da aplicação de metodologias participativas, que promovam o protagonismo do adolescente no planejamento e na

implementação das ações (ROMERO; ELLIS; GURMAN, 2012).

*Pesquisa extraída da dissertação de mestrado 'Plantão educativo para a prevenção de DST/HIV/AIDS com adolescentes escolares'.

No combate das doenças sexualmente transmissíveis (DST), do vírus da imunodeficiência humana (HIV) e da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) entre os adolescentes, deve-se dar preferência à construção de estratégias que os aproximem do autocuidado e que enfoquem os riscos de uma relação sexual sem proteção. Dessa forma, deve ser ressaltada a importância da mudança de comportamento, como o uso do preservativo em todas as relações sexuais (CHOQUE-LARRAURI; CHIRINOS-CÁCERES, 2009).

Nos últimos 10 anos, o perfil etário dos casos de AIDS mudou para indivíduos mais jovens, com tendência de aumento nas taxas de detecção de 11,8%. O caráter de cronicidade da AIDS e os avanços com a terapia medicamentosa têm deixado as medidas preventivas de lado por parte da população, estando os adolescentes mais vulneráveis a esse tipo de comportamento (RAMOS; MATIDA; HEARST; HEUKELBACH, 2011).

Pesquisas que evidenciem a importância do adolescente como protagonista na elaboração de soluções às questões relacionadas à sua saúde são necessárias para abrir espaços e facilitar processos que permitam sua participação efetiva para construção de estratégias na dinâmica social da prevenção às DST/HIV/AIDS (FARIDI; GRUNBAUM; SAJOR GRAY; FRANKS; SIMOES, 2007).

O objetivo deste estudo foi analisar o protagonismo de adolescentes escolares na criação de espaços de prevenção de DST no ambiente escolar.

Revisão de Literatura

Muitos estudos pontuam que a escola, dada sua importância e alcance, é uma aliada para a efetivação de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos escolares, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde, para a criação de ambientes saudáveis e para consolidar uma política intersetorial, direcionada para a qualidade de vida, baseada no respeito ao indivíduo e tendo como foco a construção e adoção de comportamentos saudáveis (STANLEY

et al., 2015).

Tem-se a adolescência como uma fase propícia a uma situação de aprendizagem, favorecendo a abertura para a adoção de novos comportamentos, em que o ambiente escolar, pois, assume importância superior ao ato de apenas ensinar conteúdos curriculares. O Ministério da Saúde classifica a importância da escola como promotora da saúde de escolares, incluindo dentro dos PCN a responsabilidade da escola em trabalhar os temas transversais para a saúde (DI CLEMENTE *et al.*, 2014).

Nesta perspectiva, o conceito de educação em saúde aproxima-se do conceito de promoção da saúde, em que a participação de todos e não somente das pessoas com risco de adoecer, é essencial para a elaboração compartilhada do conhecimento, evidenciando mais uma vez a função diretiva da escola para a saúde do adolescente (NOROOZI; MERGHATI KHOEI; TALEGHANI; TAVAKOLI; GHOLAMI, 2015).

A OPAS propõe que as *escolas promotoras da saúde* utilizem técnicas e atividades participativas que ultrapassem os conteúdos didáticos já pré-definidos pela matriz curricular, de forma a envolver os adolescentes escolares pelo desejo de zelar pela própria saúde, utilizando conhecimentos sobre promoção da saúde adquiridos no ambiente escolar (RAMOS; MATIDA; HEARST; HEUKELBACH, 2011).

A escola precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reorganizem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde. Nesse processo, espera-se que os adolescentes embasados pelo conhecimento possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de mudar e influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida de outros adolescentes e da coletividade (STANLEY *et al.*, 2015).

Sob esta concepção, a educação em saúde na escola, representa uma estratégia essencial no processo de formação de comportamentos que promovam ou mantenham a boa saúde, de tal maneira que o processo educativo não se restrinja unicamente na transferência, depósito ou transmissão de conhecimentos ao educando.

Resultados e Discussões

Os adolescentes tinham idade entre 15 e 16 anos; eram solteiros; alguns com

parceiro fixo; residiam com os pais biológicos, mãe e irmãos; e participavam das atividades do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas há pelo menos 6 meses.

Durante o planejamento da intervenção, os adolescentes sugeriram a escolha do local e preparação do ambiente, o material educativo, o tema para discussão e a identificação do espaço, propondo, assim, uma denominação que, ao mesmo tempo, identificasse o local e facilitasse a aproximação de outros adolescentes para a participação das atividades educativas na escola.

Após a escuta ativa dos adolescentes, algumas sugestões foram listadas para construir o ambiente da intervenção educativa. Assim, foi solicitado que eles apresentassem palavras ou elementos que expressassem o conjunto para formação desse ambiente educativo.

A elaboração da intervenção educativa teve a participação dos adolescentes, seguindo os princípios da Community-based Participatory Research (CBPR), no planejamento da sala, em termos de organização, layout e decoração (Figura 1), e demonstrou a motivação e o interesse em colaborar com a atividade educativa, deixando que o espaço refletisse a imagem do adolescente e um sentimento de pertença, que emergiu dando lugar para autoria e protagonismo.



Figura 1. Espaço da intervenção educativa para prevenção de DST/HIV/AIDS planejado e preparado por adolescentes.

Além da composição do ambiente, os adolescentes relataram sobre a necessidade de incluir materiais educativos sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e Aids que pudessem ser discutidos no momento da intervenção, de modo a potencializar os conhecimentos.

Os adolescentes consideraram como tema prioritário para ser debatido na intervenção educativa o uso do preservativo nas relações sexuais, com foco na adesão.

Publicações anteriores não se preocuparam em analisar o teor e a qualidade do protagonismo dos jovens em desenvolver espaços de prevenção de doen- ças

sexualmente transmissíveis para auxiliar outros jovens. Os profissionais de saúde da Atenção Primária devem estar atentos para o potencial desses jovens em educar outros sujeitos na mesma faixa etária, sempre de forma mais contextualizada, clara e satisfatória. Os participantes possuíam algum conhecimento sobre a temática e, ainda, compromisso para a construção compartilhada da intervenção (DI CLEMENTE *et al.*, 2014). Esse fato possibilitou compreender a necessidade de um olhar diferenciado à vivência da sexualidade nesta fase, o que gerou, dos próprios adolescentes, a proposição de estratégias de aproximação e definição de assuntos de difícil abordagem ou de maior resistência para comportamentos saudáveis.

Estudos na temática consultados detêm-se à abordagem que convém aos profissionais de saúde, com base nos referenciais epidemiológicos, desconsiderando o universo de anseios e de autonomia dos adolescentes, de maneira que eles decidam sobre questões de sua saúde (NOROOZI; MERGHATI KHOEI; TALEGHANI; TAVAKOLI; GHOLAMI, 2015). Entretanto, a prática da escuta ativa dos adolescentes sobre as expectativas e necessidades nessa temática possibilitou não apenas o aprendizado, como também a formação de vínculo e crença nos objetivos da intervenção.

O vínculo favorece a diferenciação dos profissionais de saúde em relação aos demais na atenção em saúde dos jovens. A escuta ativa dos profissionais de saúde mantém um comportamento que os aproxima, uma vez que veiculam mensagens relacionadas ao desacerto corpo versus mente e pelo fato de que, ao estabelecerem relações de convivência com os adolescentes, passam a ouvir suas opiniões e interesses reais de aprendizado (ROMERO; ELLIS; GURMAN, 2012).

Ao se analisar a opinião dos adolescentes sobre a identificação do espaço de realização da intervenção educativa, percebeu-se uma preocupação em propiciar cuidado individualizado, ao sugerirem um ambiente acolhedor e favorável às características próprias da adolescência para debater a temática. O protagonismo juvenil permite ricas possibilidades de participar da construção das identidades e de fortalecer o poder transformador dos adolescentes e de seus pares, no que se refere à saúde (CHOQUE-LARRAURI; CHIRINOS-CÁCERES, 2009).

Contextualizando a ideia dos adolescentes, podemos destacar a escola como um ambiente favorável à sua saúde (uma vez que possibilita um espaço para o adolescente como pessoa), à oportunidade de se cuidar, e à livre expressão de seus

problemas (por estarem atentos ao que é significativo para eles e, então, posicionarem-se diante disso). Portanto, inserir no ambiente escolar alguns elementos acolhedores trazidos pelos próprios adolescentes e que deem sentido para a assiduidade dos pares na intervenção educativa pode, de fato, facilitar as discussões sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (RAMOS; MATIDA; HEARST; HEUKELBACH, 2011).

O espaço da intervenção educativa, neste estudo, objetivou ser, assim, um local de referência para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis na escola, o que torna relevante a preocupação do grupo de adolescentes participantes. Também é possível perceber que as sugestões dos adolescentes para identificar o local da intervenção demonstraram uma preocupação em não rotular quem o procurasse, como sexualmente ativo ou com intenção para iniciar a vida sexual.

Conclusão

Os participantes do estudo apresentaram protagonismo na elaboração de atividades de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no ambiente escolar.

Acima de tudo, o plantão educativo produziu um espaço de convivência que permitiu o respeito, a confiança e a discussão, apresentando-se como um novo referencial de como podem ser pautadas as relações dentro do ambiente escolar. Tudo isto, proporcionou a transferência de vínculos positivos para a escola, para os adolescentes, e, educadores, visto que, estimulados pelas vivências nas oficinas, vídeos, testes práticos e pelos conhecimentos ali discutidos ou construídos, ressignificaram os processos e as experiências formais que a escola possui.

Referências

NOROOZI, M.; MERGHATI KHOEI, E. S.; TALEGHANI, F.; TAVAKOLI, M.; GHOLAMI, A. How does a group of Iranian youth conceptualize their risky sexual experiences? **Iran Red Crescent Med J**, v.17, n.2, p.e18301, 2015.

ROMERO, S. L.; ELLIS, A. A.; GURMAN, T. A. Disconnect between discourse and behavior regarding concurrent sexual partnerships and condom use: findings from a qualitative study among youth in Malawi. **Glob Health Promot.**, v.19, n.4, p.20-28, 2012.

CHOQUE-LARRAURI, R.; CHIRINOS-CÁCERES, J. L. Determining the effi-

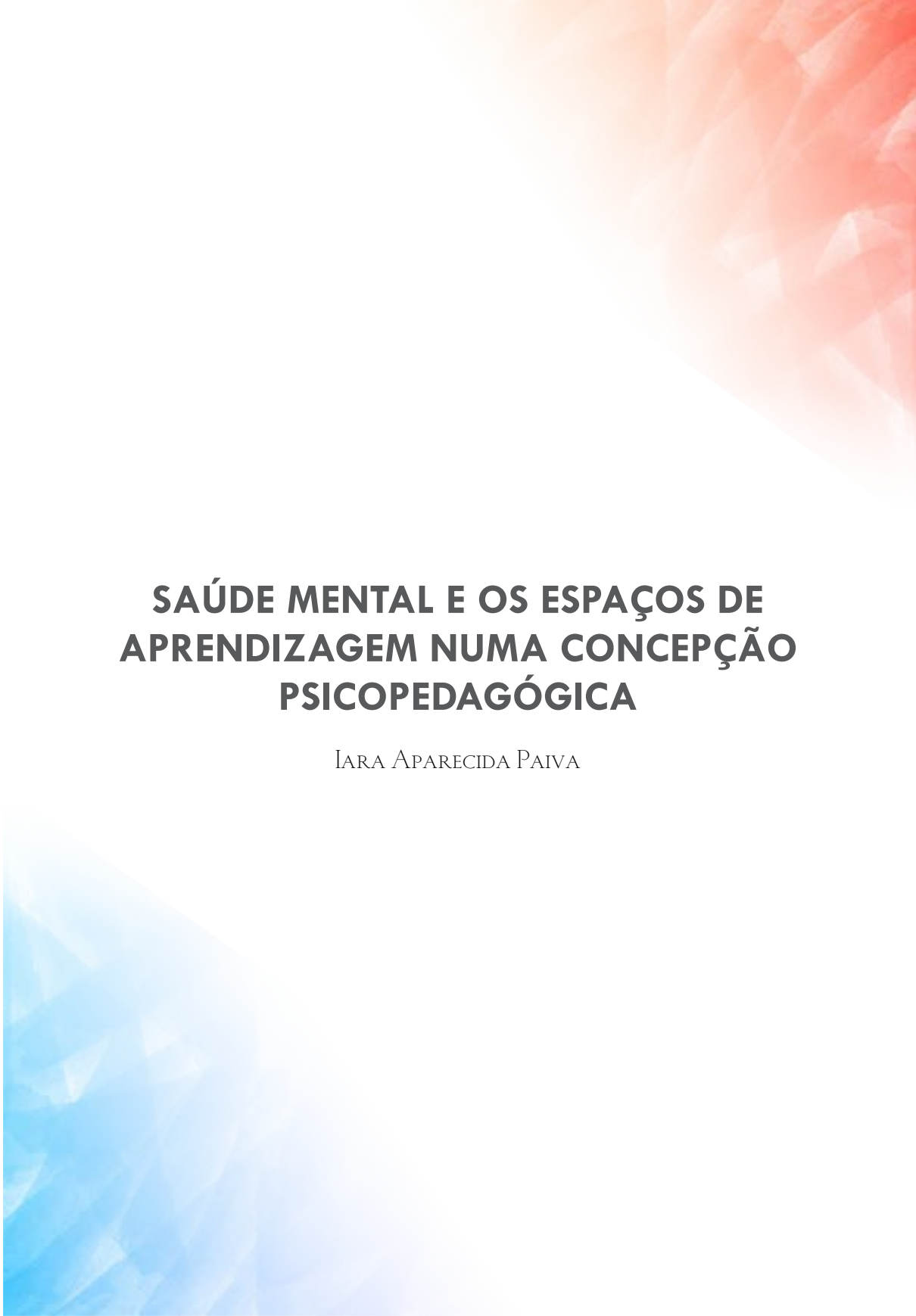
cacy of a high-school life-skills' programme in Huancavelica, Peru. **Rev Salud Publica (Bogota)**, v.11, n.2:169-81, 2009.

RAMOS, A. N. JR; MATIDA, L. H.; HEARST, N.; HEUKELBACH, J. Mortality in Brazilian children with HIV/AIDS: the role of non-AIDS-related conditions after highly active antiretroviral therapy Introduction AIDS. **AIDS Patient Care STDS**, v.25, n.1, p.713-718, 2011.

FARIDI, Z.; GRUNBAUM, J. A.; SAJOR GRAY, B.; FRANKS, A.; SIMOES, E. Community based participatory research: necessary next steps preventing chronic disease. **Prev Chronic Dis.**, v.4, n.3, p.A70, 2007.

STANLEY, D.; MARSHALL, Z.; LAZARUS, L.; LEBLANC, S.; HEIGHTON, T.; PREATER B., et al. Harnessing the power of Community-Based Participatory Research: examining knowledge, action, and consciousness in the PROUD study. **Soc Work Public Health**, v.30, n.3, p.312-323, 2015.

DI CLEMENTE, R. J.; DAVIS, T. L.; SWARTZENDRUBER, A.; FASULA, A. M.; BOYCE, L.; GELAUDE, D., et al. Efficacy of an HIV/STI sexual risk-reduction intervention for African American adolescent girls in juvenile detention centers: a randomized controlled trial. **Women Health**, v.54, n.8, p.726-749, 2014.



SAÚDE MENTAL E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NUMA CONCEPÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

IARA APARECIDA PAIVA

SAÚDE MENTAL E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NUMA CONCEPÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Iara Aparecida PAIVA (UEMA)¹

RESUMO

O presente artigo propõe discutir como se apresenta a aprendizagem em diversos espaços da nossa sociedade considerando a qualidade da saúde mental dos envolvidos. Pretende-se enfatizar que crianças, adolescentes, jovens e adultos dentro da escola e também fora dela, estão adoecendo psicologicamente durante os períodos que se dedicam a atividade e formação acadêmica e que a psicopedagogia clínica, com seus processos de avaliação e intervenção torna-se extremamente necessária para auxiliar o retorno destes sujeitos à aprendizagem. Este estudo buscou apoio na revisão bibliográfica sobre o assunto bem como na manifestação de sintomas desenvolvidos por indivíduos que participaram da pesquisa: 03 crianças e 01 adolescente no contexto escolar e familiar, 02 jovens no contexto da Universidade e 01 adulto paciente do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas, na cidade de Imperatriz-Ma, realizando-se: a) entrevistas semi-estruturadas com 05 professores, 02 coordenadores, 02 diretores de Universidade; b) estudo de caso com sete indivíduos. Os resultados indicaram que todos os indivíduos da amostra apresentaram comprometimento em sua Saúde Mental e na sua aprendizagem, com algum tipo de fracasso escolar, permeado com intenso sofrimento psíquico, na maioria das vezes iniciado desde a infância e com urgente necessidade de investigação e encaminhamento. Concluiu-se que os transtornos que afetam a saúde mental manifestam-se com muita clareza perante as instituições comprometendo claramente o desempenho e a aprendizagem, e são na maioria das vezes, causados por estas mesmas instituições, ignorados ou não notados, evidenciando a necessidade de que as pessoas envolvidas diretamente com sujeitos em processo acadêmico e no ambiente de trabalho estejam alertas para os sintomas, pois a ausência de uma intervenção adequada nestes espaços frente a estes sujeitos, a falta de diagnóstico correto e tratamento tende a perpetuar o sofrimento de todos os envolvidos.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem. Saúde mental. Psicopedagogia

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pautou-se nos pressupostos metodológicos do modelo qualitativo, utilizando-se de estudos de caso dentro de uma compreensão psicope-

1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Profa. Mestre em Ciências da Educação. E-mail: neuropsicopedagogia1@yahoo.com.br

dagógica clínica.

Nessa perspectiva o pesquisador se constitui no principal instrumento procurando descrever sua compreensão a partir da realidade investigada visando estabelecer sentidos e significados (Bleger, 1989, p. 25).

Considerando a relevância do tema, buscou-se pesquisar e reunir dados sobre a relação existente entre saúde mental e aprendizagem em sujeitos de 06 a 45 anos de idade, que frequentavam instituições de ensino e local de trabalho, na cidade de Imperatriz no Estado do Maranhão.

Para tanto, buscou identificar a relação dos sintomas desencadeadores da ruptura da aprendizagem com o estado de saúde mental do sujeito, investigar qual o apelo existentes nesses sintomas, bem como levantar alguns dados sobre como os profissionais da educação, promovem detectam e interveem em tais manifestações.

Diante dos objetivos propostos, foram compostas duas amostras, em razão do estudo ser desenvolvido em duas fases, que serão explicitadas posteriormente nos procedimentos.

Para a primeira fase, a amostra foi composta por 05 professores, 02 coordenadores, 02 diretores de Curso da Universidade.

Nessa etapa não foi estabelecido nenhum tipo de corte, sendo considerada apenas a disponibilidade do profissional e familiar participarem do estudo, fechando a amostra no número acima indicado.

Na segunda fase, a amostra constituiu-se de 03 crianças na faixa etária de 06 a 10 anos, todos do sexo masculino, 01 adolescente de 14 anos, 02 jovens universitários na faixa etária de 22 a 27 anos, o primeiro do sexo masculino e o segundo do sexo feminino e 01 adulto, de 45 anos, do sexo masculino, paciente do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas.

Para o estabelecimento do tamanho dessa amostra foram ponderados alguns aspectos. Iniciou-se com a constatação da necessidade de realizar vários procedimentos para garantir a validade da avaliação psicopedagógica, em seguida concluiu-se que o pouco tempo disponível para todo o processo investigativo inviabilizaria uma amostra com número elevado.

A partir da perspectiva metodológica adotada usou-se como parâmetro os casos mais graves atendidos por mim, em clínica psicopedagógica e de saúde mental, dentro da perspectiva traçada, tendo como referência a maior intensidade dos

sintomas frente as situações de aprendizagem, fracasso escolar e sofrimento psíquico.

Para o levantamento dos dados utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas, técnicas de diagnóstico psicopedagógico e observações.

Segundo Bleger (1989) “o campo de entrevista dever ser dinâmico, por isso o modelo adotado de entrevista foi a semiestruturada, que mesmo seguindo um roteiro prévio, básico permite que o entrevistador levante outros pontos caso considere necessário”. Seguindo esse pressuposto foram elaborados roteiros específicos para cada categoria de participante: pais, professores, coordenadores e diretores de curso.

O diagnóstico psicopedagógico de acordo com Bassedas (1996, p. 29) é um processo no qual é analisada a situação do indivíduo com dificuldades dentro do contexto da instituição, com o objetivo de fornecer instrumentos aos envolvidos que permitam modificar o conflito manifestado.

O diagnóstico psicopedagógico é realizado a partir de toda uma estrutura organizada para atendimento clínico que se divide em: uma entrevista inicial, comumente chamada de anamnese, realizada com pais ou responsáveis, no caso de menores, seguida de uma série de sessões individuais que visam identificar os vínculos que o sujeito tem com a aprendizagem, com as figuras ensinantes, com a instituição de ensino, suas habilidades e competências, seu grau de raciocínio lógico, seus processos de linguagem e desenvolvimento cognitivo, sua modalidade de aprendizagem, seu desenvolvimento psicomotor, suas funções de memória, atenção e concentração a fim de delinear, de construir uma hipótese que nos leve a compreender em que momento o indivíduo deixou de aprender ou se, em sua aprendizagem existem fraturas que precisam ser reconhecidas e ressignificadas (Fernandez, 1981, p.54).

Para a obtenção de dados foi utilizada a observação sistemática em ambiente escolar e clínico, sendo elaborado um protocolo para cada momento de observação, o que foi registrado de forma cursiva (Costa, 1997, p.75).

Conforme relatado anteriormente, os procedimentos ocorreram em duas etapas: na fase inicial, as entrevistas e na fase posterior o diagnóstico clínico psicopedagógico acompanhado de uma sessão devolutiva para os pais e familiares com o encaminhamento para os tratamentos necessários.

2.DESENVOLVIMENTO

O fracasso escolar vem chamando a atenção de muitos profissionais que atuam na clínica psicopedagógica. Considerado por muitos como a patologia do século, as fraturas no aprender sempre vem acompanhadas de comprometimento na saúde mental daquele que está em situação de dificuldades em sua aprendizagem. No entanto, essa relação entre saúde mental e fracasso escolar não é frequentemente reconhecida, uma vez que os sintomas não são visualizados ou considerados pelos educadores, dificultando assim o diagnóstico.

O tema fracasso escolar tornou-se alvo de investigação mais detalhadas no fim do século XIX. Desde então, passou a despertar maior interesse e preocupação dos profissionais da saúde, uma vez que essa patologia traz comprometimentos importantes nas funções sociais, emocionais e cognitivas, interferindo no desenvolvimento do ser humano, em sua família e no grupo com o qual se relaciona.

O Fracasso Escolar em tempos atuais tem sido considerado não só um momento caracterizado por dificuldades de aprendizagem, mas também como uma patologia que se instala provocando um grande mal estar, afetando a saúde mental do sujeito. O Indivíduo que não aprende perde o prestígio e a admiração de pais e professores e denuncia a incapacidade do sistema educacional. Segundo Cordié (1996, p.17) “o fracasso escolar é um problema recente”. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações dos nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical em nossa sociedade.

O sujeito que deixa de aprender por apresentar, em algum momento, dificuldades ou algum tipo de Transtorno evidencia perdas significativas na área social, emocional e cognitiva. O Fracasso Escolar torna-se também o Fracasso de vida desses sujeitos. Diante da ausência de aprendizagem recebem rótulos negativos dos colegas e participam de um processo de exclusão.

O sistema educacional, deposita no sujeito a culpa pelas dificuldades, e como depositário torna-se incapaz de qualquer reação. Na condição de incapaz é privado de receber toda a herança cultural que poderia levá-lo a compreender e atuar melhor no mundo em que vive. Cercado por incertezas, o comportamento social é alterado e é gerado uma série de dificuldades escolares que vão causar

grande sofrimento e uma gama de sentimentos, tais como tristeza, baixa autoestima, hiperatividade, redução dos níveis de atenção concentração, enurese, ansiedade, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia e muitos outros (BOSSA, 2002 p. 60). Com a fabricação dos sintomas o fracasso escolar denuncia tanto um problema pedagógico, social como de saúde mental.

A Educação cada vez mais tem evidenciado dificuldades para lidar com as mudanças por que passa o mundo. O momento que vivemos é caracterizado por uma sociedade da informação e da globalização. Com essa nova sociedade surge um modo diferente de considerar o ser em processo de aprendizagem. Esse novo modo esquece o indivíduo e suas singularidades e busca atrair uma visão para as semelhanças, para a padronização.

Quando a educação, com seus princípios e teorias prega a existência de um aluno ideal ao invés de um aluno real promove um campo fértil para a proliferação de futuras dificuldades no aprender. Conforme Pain (1985, p. 11) “o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra Educação”. A valorização da sociedade está em um processo de ensino e aprendizagem estático, segmentado e atemporal, em detrimento da singularidade de cada indivíduo. Imaginar que a aprendizagem está assegurada por um único comportamento pedagógico é uma forma muito ingênua de ver a complexidade do ser humano e dos processos de aprendizagem.

Considerando este panorama, cresce o número de indivíduos que não conseguem aprender, e alimentam a fila dos excluídos. A Educação não só no Brasil, mas também no mundo tem sofrido com o sintoma do não aprender. De acordo com Mrech (2002, p. 40) o efeito de uma evolução da sociedade deveria ter sido um aumento na capacidade de aprender dos sujeitos, devido ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação e a ampliação dos sistemas de ensino e não o contrário.

A escolha do tema desta pesquisa foi motivada, de forma especial, pela dimensão de minha atuação profissional como Professora da Universidade Estadual do Maranhão, contribuindo para a formação de professores, na cidade de Imperatriz e como Psicopedagoga Clínica responsável pelo Conviver Espaço Clínico, atuando nessa mesma área também no Centro de Atenção Psicossocial Alcool e Drogas, funções que tenho me dedicado há quase duas décadas, e que tem me colocado em

contato com uma diversidade de populações.

Populações estas formadas por crianças, adolescentes, jovens e adultos, que em algum momento enfrentaram ou enfrentam a difícil situação de fracasso escolar, ora por dificuldades específicas ora por possuírem um tipo de transtorno e não serem diagnosticadas ou compreendidas.

Nessa trajetória, temos acompanhado , acolhido e tratado dos danos que o não aprender, ou por dificuldades pedagógicas, transtornos específicos de aprendizagem ou comprometimentos mentais tem causado ao desenvolvimento dessas populações. Sabemos que o fracasso na aprendizagem coloca o sujeito em situação de inércia e ele acaba não cumprido a função social da educação sucumbindo-o ao não aprender.

O sujeito é afetado na dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo ocasionando um aprisionamento da inteligência, contribuindo com comprometimentos a saúde psíquica e cognitiva.

A psicopedagogia se coloca como campo de conhecimento, onde implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia, tendo como objeto de estudo o processo de aprendizagem visto como estrutural, construtivo e interacional, integrando nele os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano. (Silva, 1998, p.67).

Levando-se em conta esta integração, quando se deixa de aprender, também se deixa comprometer a saúde mental e vice versa .

Considerada a capacidade de administrar a própria vida e as suas emoções dentro de um amplo espectro de variações, a saúde mental de indivíduos em processos de aprendizagem tem se mostrado ameaçada e aponta sinais de desequilíbrio entre as situações internas e as exigências ou vivências externas.

A psicopedagogia se coloca como campo de conhecimento, implicando uma integração entre a psicologia e a pedagogia, tendo como objeto de estudo o processo de aprendizagem visto como estrutural, construtivo e interacional, integrando nele os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano. (Silva, 1998).

Quanto a reunir dados sobre a aprendizagem dos indivíduos envolvidos na pesquisa e os comprometimentos possíveis em sua saúde mental, identificando os sintomas, a análise dos procedimentos utilizados no diagnóstico psicopedagógico clínico, revelou que dos seis indivíduos participantes do estudo, todos apresenta-

vam sintomas de clara evidência de prejuízos significativos na saúde mental e consequentemente nos processos de aprendizagem necessitando de encaminhamentos e intervenções.

Os sintomas que apareceram em ordem de maior ocorrência foram: falta de atenção, ausência de concentração, hiperatividade, indisciplina, agressividade, ansiedade, irritabilidade, depressão, angústia, comportamento retraído, fobia social, desejo de suicídio, dificuldade na escrita, leitura e raciocínio lógico, atraso na linguagem, perda das condições de análise e síntese, pensamentos persecutórios e comportamento bizarro. Partindo dos dados dos casos, serão apresentados tópicos considerados relevantes para se pensar a saúde mental e aprendizagem em espaços escolares e não escolares. As consequências das situações negativas vivenciadas no espaço escolar puderam ser observadas no decorrer da pesquisa em quatro dos seis casos. Dois casos chamaram mais a atenção.

Um deles foi o caso de Pedro (9 anos) que teve uma experiência em sala de aula que trouxe prejuízos considerativos em sua aprendizagem e seu desenvolvimento emocional. Ao realizar uma atividade escrita em sala de aula, a professora aproximou-se e disse que a sua letra estava horrível, feia e mal feita e que, enquanto ele não melhorasse a letra sua atividade estava proibida de ser fixada no mural da sala de aula junto com as atividades dos outros colegas da turma.

Pedro a partir desse dia deixou de escrever. Não realizou mais as tarefas de sala nem as de casa. Até as Avaliações ele deixou de realizar. Tinha pesadelos a noite e chorava muito quando a família tentava auxiliá-lo, Tanto a escola como a professora negavam o ocorrido, o que aumentava a dor e o sofrimento de Pedro e a família.

Durante o Diagnóstico Psicopedagógico, na aplicação dos testes projetivos, Pedro trouxe-nos, em seus registros partir a desenhos, situações de guerra, sangue e muitos monstros. Apresentava sintomas de apatia, e angústia. Estava em processo psicoterápico há dois meses.

Outro caso é o de Carlos, (10 anos e 1 mês), aluno com um ótimo rendimento em cálculo e que, após tirar um zero em uma prova de Matemática, mesmo respondendo a prova toda e resolvido os exercícios com raciocínio correto mas com resultados errados, começou a apresentar grandes dificuldades na disciplina, apatia, tristeza, baixa autoestima, e irritabilidade.

Meses depois desse fato, já em outra série, o aluno ao perguntar sobre a forma de resolver um exercício de matemática para a professora, a mesma responde ao aluno que ele é uma vergonha para a sala de aula, na frente dos colegas. Carlos a partir de então, começou a apresentar dificuldades de concentração e atenção, ficava “voando”, e repetia sempre: não sou bom em matemática.

As consequências das falas impróprias, inadequadas e distantes da competência profissional dos professores foram observadas em quatro dos seis casos. Ana, uma jovem de 22 anos, estudante de engenharia, com uma história de vida permeada por dificuldades familiares e econômicas, com histórico de depressão, apresentando dificuldades em uma determinada disciplina, pede ajuda para o professor, implorando que ele não a reprove por apenas meio ponto. O resultado, após a sua reprovação na disciplina foi o desencadeamento de uma fobia social e desejos suicidas. Ana foi encaminhada para tratamento psiquiátrico, psicológico e psicopedagógico graças a um gestor sensível da universidade que a direcionou para o núcleo psicopedagógico da instituição. A análise dos procedimentos psicopedagógicos revelou uma sobrecarga emocional afetando as áreas da memória, assimilação e acomodação dos conteúdos. .

De acordo com Silva (1998) o ser humano é visto pela psicopedagogia como uma unidade de complexidade, como um ser pluridimensional com uma dimensão racional, uma dimensão afetiva, desiderativa e uma dimensão relacional implicando um aspecto contextual e um aspecto interpessoal

Nos casos acima ficou bastante evidente a relação que existe entre espaço acadêmico e figuras ensinantes, como elementos desencadeadores de um quadro desestruturante da saúde mental ocasionando danos na memória de trabalho, na assimilação e acomodação dos conteúdos

Rebeca começou a ter um comportamento estranho em casa e na escola. Considerada uma aluna exemplar, colecionava boas notas e a admiração dos colegas e professores.

Após um surto que contemplou sintomas de agressividade, confusão mental e perda de orientação, Rebeca apresentou uma mudança brusca no seu dia a dia: raiva discurso difuso, agressividade, comportamento bizarro, estado demasiado de euforia, fato que lhe causou muitas dificuldades em sua aprendizagem.

A avaliação psicopedagógica revelou: ausência de atenção e concentração,

escrita confusa, dificuldade de análise e síntese, dificuldade de abstração. Apresentava um quadro compatível com a esquizofrenia. Suas dissertações traduziam os conflitos e as desordens que existiam em seu pensamento. Em uma prova escrita sobre a leitura de uma obra literária realizada na escola, Rebeca diz: “A menina se apaixona pelo colega, o pastor disse que o pecado dificulta a entrada no Céu, ontem meu pai bateu o carro e o casal brigou. Eles não sabiam que teriam uma grande surpresa com o suicídio do presidente, ela fica muito doente, e o meu cachorrinho morreu ontem, de calazar”.

No relato acima a aluna conseguiu retratar a qualidade de seu mundo interno naquele momento, com a evocação de todas as situações vivenciadas em um período de tempo, demonstrando claramente a confusão que existe no pensamento de uma pessoa esquizofrênica entre o que se diz, o que se pensa e o que se vive. Encaminhada para terapia psicopedagógica, conseguiu terminar o ensino médio, entrar na universidade.

As intervenções foram intensas no espaço escolar, junto aos professores e coordenadores, visando clarificar o quadro da doença e sua implicância nas dificuldades de aprendizagem, bem como traçar quais os procedimentos mais adequados para o processo de inclusão e continuidade de Rebeca nos estudos.

Dos seis casos, dois estão fora do espaço escolar. Paula, (27 anos), profissional ligada a área gourmet, funcionária de um estabelecimento onde exercia suas funções já por seis anos, considerada pela empresa uma excelente profissional, após a quebra de um contrato financeiro, abalada por ver as cláusulas contratuais quebradas e obrigada a permanecer na empresa por questões financeiras, pois era responsável pela manutenção da família, apresenta um quadro clínico com fortes dores na coluna, choro constante, sintomas depressivos. O estado de saúde de Paula se agrava tanto que ela é internada. Os exames realizados não evidenciaram nenhum problema de saúde específico. As dores continuaram e após atendimento psicológico e psiquiátrico, constatou-se que Paula havia desenvolvido a síndrome de Bournout. Pediu demissão da empresa e não conseguia mais trabalhar. Encaminhada para a terapia psicopedagógica, conseguiu redefinir uma outra possibilidade profissional, cursou uma nova universidade. Após seis anos, ela ainda não havia se recolocado no mercado de trabalho. Sérgio (47 anos), paciente diurno do Centro de Atenção Psicossocial desde 2010, teve seu primeiro surto na cidade de São Paulo

em 2006, era acadêmico de Direito, cursava o segundo semestre. A família não sabe ao certo quando e como se deu o primeiro surto. Depois do ocorrido se envolveu com o alcoolismo, saiu de casa e foi encontrado na rua meses depois vivendo como mendigo. Por causa do álcool, teve perda de qualidade de memória, linguagem e coordenação motora, além de evidenciar considerável déficit cognitivo.

Após seis anos de tratamento com equipe multidisciplinar e a um ano e meio em atendimento Psicopedagógico no Caps AD, Sérgio conseguiu melhorar e retomar algumas funções cognitivas que havia perdido: melhorou a linguagem, a coordenação, o raciocínio, e a capacidade de análise. Apresentou o desejo de voltar ao curso de Direito e está se preparando para retomar a sua vida acadêmica.

Considerando-se os dados obtidos nas entrevistas com os profissionais da amostra, de como estes percebem, acolhem e interveem frente aos sintomas evidenciados pelos indivíduos com comprometimentos na aprendizagem e saúde mental, sobressaíram as observações que se seguem:

- a) Os Diretores das instituições de ensino entrevistados apresentaram grandes limitações em reconhecer que as dificuldades de aprendizagem, vinculadas a um possível fracasso escolar pudessem ter relação com o comprometimento da saúde mental do indivíduo. As instituições de ensino, na maioria das vezes não possuem um serviço psicopedagógico capaz de auxiliar a identificação dos sintomas para posterior encaminhamento.
- b) As entrevistas com os professores trouxeram como tema principal a falta de tempo, o não preparo oriundo da própria formação para identificar e considerar os sintomas. Segundo esses profissionais, a causa principal da dificuldade de aprendizagem é o desinteresse da família e do indivíduo, quando este já é adulto. E que os transtornos que afetam a saúde mental do sujeito não merecem tanta, a partir do momento que eles não identificam com clareza a existência deles. E quando informados pela família ou algum profissional sobre casos existentes em seu ambiente de trabalho, não sabem como agir.
- c) Verificou-se que os coordenadores tem conhecimento sobre a estrutura do fracasso escolar, da amplitude das dificuldades escolares, a influência negativa dos sintomas na aprendizagem e reconhecem que há grande

comprometimento da saúde mental de crianças, jovens e adolescentes, mas não sabem como agir diante de tal problemática. Bossa (2002, p. 60), assegura que o sintoma do fracasso escolar é bastante mobilizador e que muitas crianças possivelmente o sinalizaram em suas casas, durante anos, mas somente quando começam a fracassar na escola é que se fazem ouvir.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

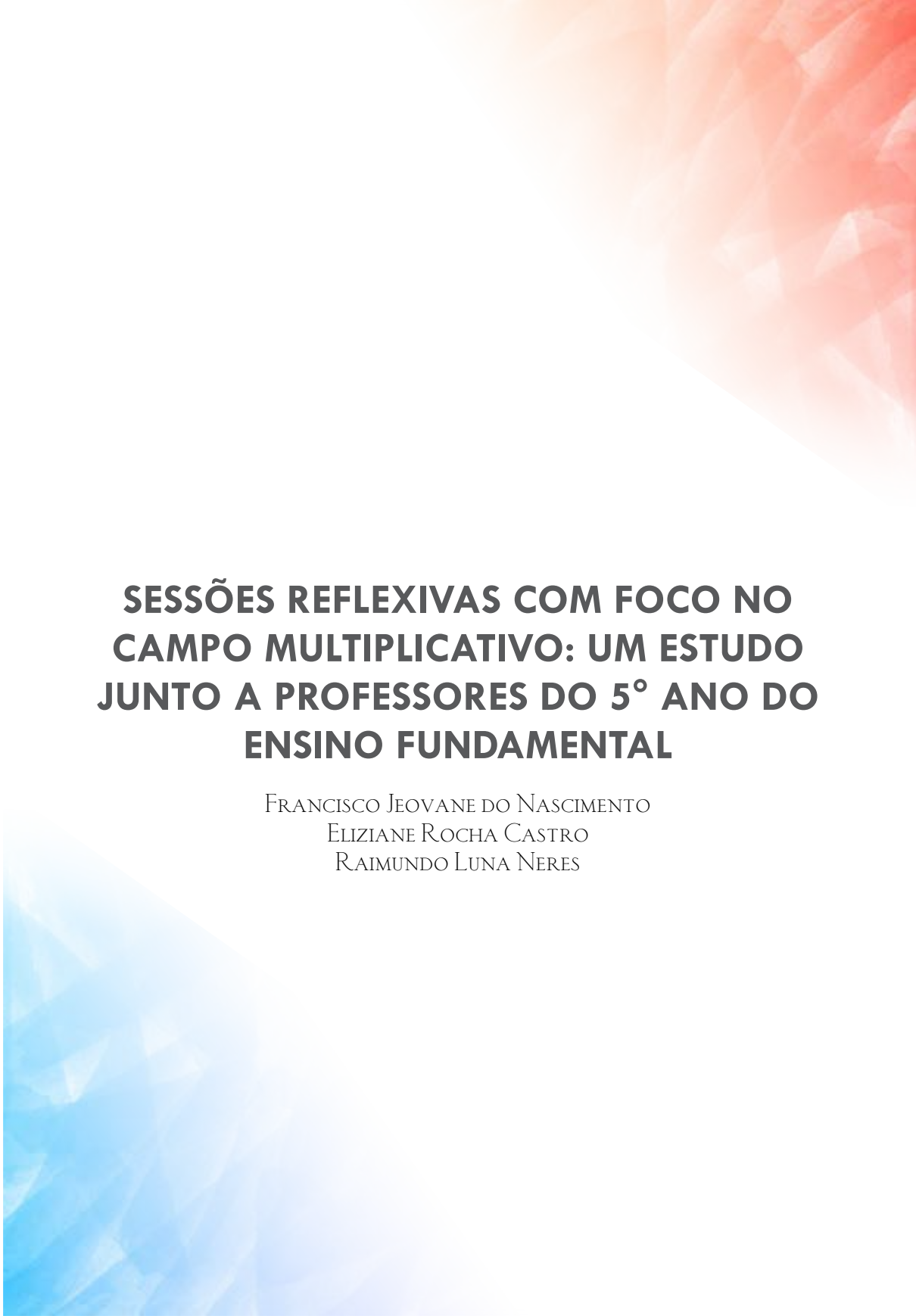
Há um consenso entre os autores pesquisados de que a qualidade da saúde mental, adequada ou comprometida, em crianças, adolescentes, jovens e adultos interfere nas fases de vida do sujeito e em suas aprendizagens. Estas interferências, quando oriundas de um transtorno psíquico podem se desenvolver em espaços acadêmicos ou eclodir nestes espaços após vivências carregadas de frustração, depreciação ou conflitos na relação entre as figuras ensinante (professor) e aprendente (Aluno).

Além do espaço acadêmico, percebeu-se que o local de trabalho, onde o sujeito aplica o seu conhecimento e o aprimora, utilizando as aprendizagens do seu dia a dia também é um ambiente onde a saúde mental pode encontrar seus prejuízos. Em razão disso, é muito importante a efetivação de medidas visando garantir que as aprendizagens, no local de trabalho, no espaço acadêmico ou até mesmo em um centro de atenção psicossocial aconteçam com qualidade, respeitando a saúde mental dos envolvidos neste processo.

Considerando os sujeitos da pesquisa que nos revelaram suas dificuldades e seus sofrimentos, viu-se a importância do olhar para o fenômeno dentro de uma concepção psicopedagógica, onde a avaliação e intervenção nos parâmetros da psicopedagogia serviu para que eles pudessem ser atendidos naquilo que seus sintomas significavam: um pedido de ajuda, não só relativo a saúde mental, mas para o resgate, para retorno à possibilidade de aprender independente da qualidade do seu comprometimento psíquico.

4 .REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. (35-45).
- AQUINO, J. G. O mal estar na escola contemporânea. *In*: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSSA, Nádia. **O fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre, 1996
- FERNANDES, Alícia. **Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre, 1995
- MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**. São Paulo, Pioneira.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Maria Cecília Almeida. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. São Paulo, Nova fronteira, 1998.



**SESSÕES REFLEXIVAS COM FOCO NO
CAMPO MULTIPLICATIVO: UM ESTUDO
JUNTO A PROFESSORES DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

FRANCISCO JEOVANE DO NASCIMENTO
ELIZIANE ROCHA CASTRO
RAIMUNDO LUNA NERES

SESSÕES REFLEXIVAS COM FOCO NO CAMPO MULTIPLICATIVO: UM ESTUDO JUNTO A PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUN- DAMENTAL¹

Francisco Jeovane do Nascimento

Mestre em Educação

Universidade Estadual do Ceará, jeonasc@hotmail.com

Eliziane Rocha Castro

Mestra em Educação

Universidade Estadual do Ceará, elizianecastro@hotmail.com

Raimundo Luna Neres

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão, raimundolunaneres@gmail.com

Resumo

Buscou-se refletir sobre o enunciado das situações-problema multiplicativas elaboradas por professores do 5º ano do Ensino Fundamental antes e após a participação em Sessões Reflexivas conduzidas à luz da Teoria dos Campos Conceituais. Pelo presente artigo, apresenta-se parte dos dados da pesquisa capturados junto a uma professora da rede pública do Município de Raposa/MA. A pesquisa possui natureza qualitativa e os dados empíricos foram coletados através da realização de três Sessões Reflexivas, sendo duas destinadas à elaboração das situações-problema e uma destinada às reflexões teóricas. A análise dos enunciados das situações-problema forneceu elementos para sustentar que as Sessões Reflexivas contribuíram para avanços qualitativos, pois a professora fez ponderações buscando compreender a teoria vergnaudiana e elaborou situações-problema com base nessa teoria. Assim, foi possível perceber que este estudo repertoriou sua prática em sala de aula conduzindo à conclusão de que a professora ampliou sua competência na elaboração de situações-problema multiplicativas.

Palavras-chave: Sessões Reflexivas. Campo Conceitual Multiplicativo. Ensino Fundamental. Teoria dos Campos Conceituais.

Aspectos Introdutórios e Teóricos

A presente pesquisa foi conduzida a partir da ideia de variedade e de história nas quais repousa a formação do conceito, que está no âmago da Teoria dos Campos Conceituais. Sob a ótica da referida teoria, é por meio do confronto e do domínio progressivo sobre uma grande variedade de situações que os conceitos são modelados. Portanto, os professores devem possibilitar em sala de aula o confronto

1 Este estudo teve origem no âmbito da linha de pesquisa designada Processos Psicossociais na Formação do Professor sendo esta, inserida no curso de Psicologia da Educação vinculado à Universidade Estadual do Maranhão. O estudo foi também aprofundado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes - UFMA.

e o domínio progressivo sobre uma variedade de situações-problema permitindo assim que seus alunos identifiquem o elo existente entre os diversos conceitos² e evidenciem a operacionalidade entre eles.

Com Vergnaud (2009) compreende-se que a complexidade de uma situação-problema está para além das operações aritméticas evocadas para a solução. Nesta direção, examinou-se o enunciado das situações multiplicativas elaboradas por uma professora polivalente de uma escola da rede pública do Município de Raposa/MA.

Nos limites deste estudo, são apresentadas considerações acerca dos aspectos informacionais das situações-problema de Isomorfismo de Medidas, que evocam a operação de multiplicação ou divisão para a resolução. Os aspectos informacionais estão relacionados com a temática das situações-problema, que corresponde ao “conteúdo dos problemas, o domínio de relações ao qual eles fazem referência” (VÈRGNAUD, 2009, p.214).

Além da temática, os aspectos informacionais dão conta se a situação-problema possui dados suficientes para a sua resolução, bem como desvelam a forma de apresentação das informações que possuem papel importante, pois segundo Vergnaud (2009, p.213) “a forma pela qual as informações são apresentadas tem, naturalmente, um papel na complexidade dos problemas”. A partir dos aspectos informacionais, as situações-problemas elaboradas pela professora foram enquadradas em dois conjuntos de referência: enunciados inadequados para a conceitualização do real e enunciados adequados. Isto porque a proposta teórica dos Campos Conceituais aponta que a conceitualização deve possuir centralidade nas atividades de ensino e de aprendizagem.

Caminho Metodológico da Pesquisa de Campo

Participaram da pesquisa, enquanto sujeito, duas professoras que atuam no 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na zona urbana do Município de Raposa/MA. Não obstante, neste artigo são apresentados apenas os

2 Neste estudo o conceito é compreendido como ideias gerais e abstratas originárias de uma área específica do conhecimento na qual a generalidade e a abstração somente serão compreendidas pelos sujeitos por meio de um movimento evolutivo, em longo prazo, daí sua significação necessitar de sua aplicação em diferentes situações.

dados coletados junto a uma professora participante. Na primeira Sessão Reflexiva foram fornecidas as informações cruciais sobre o desenrolar ulterior da pesquisa para assim conquistar a participante, informando-a e dirimindo-se as dúvidas e desconfianças sobre o processo investigativo.

A elaboração das situações-problema ocorreu em dois momentos: antes e após a reflexão teórica que ocorreu a segunda Sessão Reflexiva, o que favoreceu as filiações e rupturas entre o conhecimento prévios da professora e os conhecimentos adquiridos durante a discussão e reflexão com base na Teoria dos Campos Conceituais. A professora foi convidada a elaborar 10 situações-problema tanto na primeira sessão quanto na terceira Sessão Reflexiva. Sendo, portanto, um total de 20 situações-problema analisadas.

Para discutir os aspectos relevantes da teoria vergnaudiana foi entregue para a professora, ao final da primeira elaboração das situações-problema, um texto tipografado. Trata-se de um encarte especial da revista Nova Escola³ que forneceu suporte para os debates e reflexões. Na ocasião da reflexão teórica, que ocorreu na segunda Sessão Reflexiva fez-se o debate sobre a estrutura matemática de cada tipo de situação-problema pertencente à categoria de Isomorfismo de Medidas, as relações enredadas no enunciado e as estratégias de resolução segundo Vergnaud (2009).

Resultados e Discussões

De posse das 20 situações-problema elaborada pela professora fez-se a análise dos enunciados focando-se nos aspectos informacionais, agrupando-as como adequadas ou inadequadas à conceitualização. Nos termos vergnaudiano, verificou-se se o enunciado da situação multiplicativa era uma “representação calculável” sendo que o termo “representação” está ligado ao aspecto semântico e o termo “calculável” remete ao aspecto sintático (VERGNAUD, 2009, p.304). Os aspectos semânticos dizem respeito às relações contextuais do problema e os aspectos sintáticos remetem ao cálculo numérico e relacional que conecta os componentes sintáticos e semânticos da estrutura matemática da situação. O cálculo relacional refere-se às operações lógicas mentais que são necessárias para lidar com os relacionamentos

3 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/multiplicacao-divisao-ja-series-iniciais-500495.shtml>.

envolvidos na situação (VERGNAUD, 2009). Assim considerando, os enunciados que não estão em harmonia com a definição acima exposta foram classificados como inadequados. O quadro 1 apresenta os resultados da referida classificação.

Quadro 1 – Análise dos enunciados das situações-problema elaboradas

1º Sessão Reflexiva				3º Sessão Reflexiva			
Inadequado		Adequado		Inadequado		Adequado	
Algoritmo	Falta de dados	Produto de Medidas	Isomorfismo de Medidas	Algoritmo	Falta de dados	Produto de Medidas	Isomorfismo de Medidas
1	0	3	6	0	0	0	10

Fonte: Elaboração dos pesquisadores a partir dos dados coletados (2015).

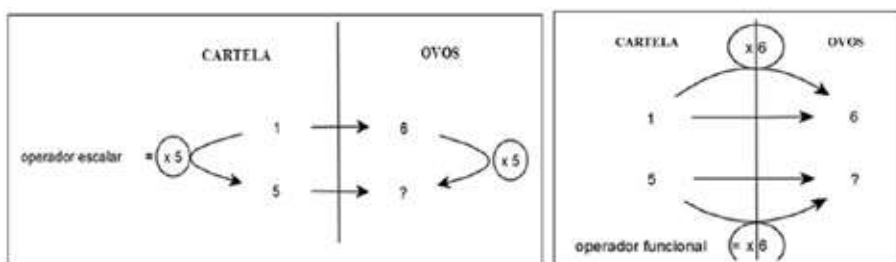
O quadro 1 revela que a professora elaborou uma situação-problema inadequada à conceitualização. A referida situação-problema possui o seguinte enunciado: Multiplique 45 por 5, em seguida divida o valor por 3. Qual o resultado?

Esse tipo de atividade matemática não admite diferentes estratégias de resolução porque está totalmente preso nas técnicas operatórias da multiplicação e da divisão. Ademais as relações contextuais da situação-problema focalizada levam os alunos a aplicar somente o cálculo numérico causando prejuízo ao cálculo relacional, aquele empregado junto aos objetos e às relações não numéricas. Trata-se de um prejuízo porque os processos de conceitualização e as dificuldades dos alunos na resolução de situações-problema estão conectados “primeiro, aos objetos e as relações não numéricas, algo anterior, mas em solidariedade às operações propriamente numéricas” (VERGNAUD, 2009, p.11). Importa frisar que as situações multiplicativas de Isomorfismo de Medidas possuem centralidade neste estudo por isso as situações-problemas pertencentes à categoria de Produto de Medidas serão desprezadas, ainda que sejam enunciados adequados à conceitualização.

No quadro 1 é possível observar que a maioria das situações-problema elaboradas pela professora pertence à categoria de Isomorfismo de Medidas. Isso se deve ao fato de que as reflexões teóricas orbitaram em torno dessa categoria que

é sustentada pelo sentido da proporcionalidade simples. No âmbito das Sessões Reflexivas esse tipo de situação foi tratado a partir do esquema de resolução de Vergnaud (2009) utilizando-se o operador escalar e o operador funcional. A seguir apresentam-se os esquemas de resolução para uma situação-problema do tipo multiplicação, elaborada pela professora com o seguinte enunciado: João comprou cinco cartelas de ovos, cada cartela contém seis ovos. Quantos ovos João comprou?

Figura 1- Representação esquemática da resolução de situação-problema



Fonte: Elaboração dos autores.

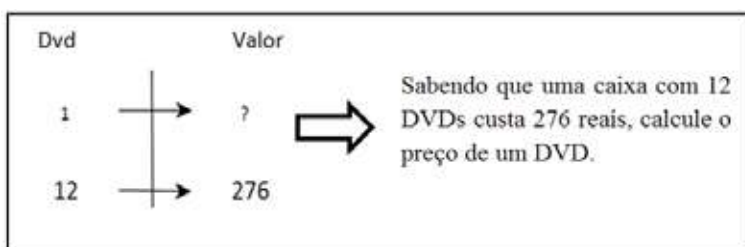
A noção de operador escalar está vinculada à análise vertical e a noção de operador funcional está relacionada à análise horizontal. Os processos cognitivos envolvidos nestas análises são diferentes entre si. Na análise vertical há a passagem de “uma linha a outra na mesma categoria de medidas” (VERGNAUD, 2009, p.244), ou seja, efetuam-se operações entre as medidas contidas na mesma coluna (grandezas de mesmo tipo) e em seguida aplica-se na segunda coluna. Já na análise horizontal há “a passagem de uma categoria de medidas a outra” (VERGNAUD, 2009, p.244) são, portanto, relações entre categorias diferentes.

Verifica-se no quadro 1 que todas as situações-problema elaboradas na terceira Sessão Reflexiva pertencem à categoria de Isomorfismo de Medidas. Esse dado é importante porque denota que a professora compreendeu a estrutura matemática das situações-problema pertencentes à referida categoria, questão que foi debatida e discutida na segunda Sessão Reflexiva.

Debruçando-se sobre o enunciado de cada situação-problema elabo-

rada pela professora, verificou-se que a mesma elaborou suas situações-problema somente pela combinação de palavras e números. No âmbito da terceira Sessão Reflexiva, a professora utilizou como estratégia de elaboração, o esquema do Isomorfismo de Medidas. Desta forma, antes de construir o enunciado, a professora fez a representação esquemática de cada tipo de situação-problema e a partir dele construiu o enunciado. Na figura 2 a seguir ilustra-se a estratégia utilizada pela professora.

Figura 2- Estratégia de elaboração de situação-problema da professora P1.



Fonte: Elaboração dos autores.

Nesse sentido, foi observado que a professora percebeu que a posição da unidade é fixa, sendo alterada a posição do valor desconhecido. A posição da incógnita altera o tipo de situação-problema, fazendo emergir três tipos de situação-problema: multiplicação, divisão do tipo 1 (divisão partitiva), divisão do tipo 2 (divisão quotitiva) (VERGNAUD, 2009).

A professora demonstrou ter compreendido que os níveis de complexidade das situações-problema são alterados conforme a relação estabelecida pela estrutura matemática da situação-problema e não apenas alterando os valores numéricos. Isto ficou evidente a partir de alguns dos enunciados formulados por ela na terceira Sessão Reflexiva. Por pertinente, apresentam-se no quadro 2 alguns dos referidos enunciados.

Quadro 2 – Situações-problema de Isomorfismo de Medidas elaboradas

Multiplicação	Divisão Partitiva	Divisão Quotitiva
Juca comprou 3 brinquedos. Cada brinquedo custou R\$ 32.00. Quanto ele pagou pelos três brinquedos?	Juca pagou por 3 brinquedos R\$ 96.00. Quanto custou cada brinquedo?	Juca comprou um brinquedo por R\$ 32.00. Quantos brinquedos ele comprou se a sua compra deu um total de R\$ 96.00?

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados coletados (2015).

Analisando-se estes enunciados, notou-se que a professora não alterou os valores numéricos, todavia aumentou a complexidade das situações-problema alterando a sequência das informações e com isso modificou a classe da situação-problema, deslocando a posição do valor a ser conhecido pelo cálculo. Desta forma, pode-se afirmar, nos limites do que foi refletido e elaborado com esta professora, que a mesma conseguiu identificar a estrutura relacional que caracteriza as situações-problema pertencentes à categoria de Isomorfismo de Medidas e isso pode reverberar em sala de aula de forma positiva, pois a professora avançou seus conhecimentos sobre o campo conceitual multiplicativo e pode ofertar aos alunos situações pertencentes às diferentes classes.

Considerações finais

Considera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para que a professora, no momento da escolha ou elaboração de situações-problema identifique e reflita sobre a estrutura matemática de cada tipo de situação-problema pertencente à categoria de Isomorfismo de Medidas, sobre as relações enredadas no enunciado e as estratégias requeridas para a resolução. Esta contribuição é deveras importante porque está intimamente relacionada com a ideia de semelhança e variedade das situações-problema que potencializam a apreensão por parte dos alunos, de novas coleções de invariantes operatórios relacionados ao campo conceitual multiplicativo.

Referências

VERGNAUD, G. **A criança, a Matemática e a realidade**: problemas do ensino da Matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. 322p.



SIMULAÇÕES VIRTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PODEM FAVORECER A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA?

MARIA KUEIRISLENE AMÂNCIO FERREIRA
ANA ANGÉLICA MATHIAS MACÊDO
LAÉCIO NOBRE DE MACÊDO

SIMULAÇÕES VIRTUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PODEM FAVORECER A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA?

Maria Kueirislene Amâncio FERREIRA (IFCE)¹

Ana Angélica Mathias MACÊDO (IFMA)²

Laécio Nobre de MACÊDO (UFMA)³

RESUMO

As simulações virtuais são bastante utilizadas como recurso didático para a aprendizagem de diversos conteúdos, pois oferecem um ambiente interativo para o aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos. Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar se as simulações virtuais utilizadas como procedimento didático podem favorecer a aprendizagem de Química. O trabalho foi realizado com 60 participantes que cursam o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, os quais possuem faixa etária entre 15 a 20 anos. A maioria dos participantes acredita que outros recursos poderiam ser utilizados no processo de ensino, uma vez que o livro didático raramente é suficiente para o seu aprendizado. Os discentes perceberam a importância das simulações como recurso na aprendizagem de Química à medida que a maioria optou pelo seu uso, isto porque as simulações permitem que o aluno observe variações em diversas situações do cotidiano. A maioria dos participantes sentiu pouca dificuldade na resolução dos exercícios após a utilização das simulações virtuais e se verifica que a avaliação dos alunos sobre essa metodologia foi muito positiva. Os resultados indicam que uso de simulações virtuais no ensino de Química proporciona maior interatividade, melhor visualização de fenômenos químicos e interdisciplinaridade. Portanto, pretende-se ampliar a pesquisa e investigar outros recursos didáticos que busquem auxiliar no processo de aprendizagem, através da concepção de professores de Química do ensino médio, e assim conhecer as principais dificuldades que eles encontram ao utilizarem recursos computacionais na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Simulações virtuais. Ensino de Química. Recursos computacionais.

1 Licenciada em Química, Instituto Federal do Ceará. E-mail: kueirislene@hotmail.com

2 Professora Doutora, Instituto Federal do Maranhão. E-mail: anaangellica@yahoo.com.br

3 Professor Assistente, Universidade Federal do Maranhão. E-mail: laecio@virtual.ufc.br

1 INTRODUÇÃO

No conjunto das inovações educacionais, as simulações virtuais vêm adquirindo destaque na área do ensino, à medida que oferecem um ambiente interativo para o aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos (Eichler; Del Pino, 2000). Os desafios propostos para o educando durante as simulações virtuais permitem que este se posicione diante de situações problema, aproximando os conteúdos ministrados em sala de aula com o cotidiano do aluno. Deste modo, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo exploratório em campo com alunos das três séries do ensino médio, na qual utilizou simulações dos conteúdos de Química do Laboratório Didático Virtual (LabVirt)⁴.

As simulações virtuais estão sendo cada vez mais utilizadas no âmbito acadêmico e corporativo como opção tecnológica para atender uma demanda educacional, portanto, passa a ser uma das alternativas para dinamizar as aulas presenciais de Química, uma vez que o aluno tem a possibilidade de utilizar materiais interativos *online*, simulações e modelagens químicas.

Masseto, Moran e Behrens (2002) enfatizam que os métodos estão vinculados com uma “nova realidade de estudo”, onde os alunos adquirem maior proximidade com os conhecimentos vistos em sala de aula. Nesta perspectiva, Gadotti (2000) afirma que os jovens já estão nascendo com a cultura digital, portanto, não é possível formar cidadãos críticos diante de uma educação tradicional, a qual utiliza apenas a linguagem escrita, pois a cultura dominante está vinculada a uma nova linguagem por meio da televisão e da informática.

No entanto, há muitos impasses na educação a serem resolvidos, diante da inserção das novas tecnologias, o que implica na necessidade pela busca de métodos inovadores que visem à qualidade de aprendizagem do educando.

No ensino de Química, a proposta educacional vem sendo abordada, onde é possível perceber que os recursos da *internet*, como os *softwares* educativos, oferecem novas possibilidades de aprender propiciando aos professores uma maior diversidade nas metodologias. A combinação desses fatores acaba sendo uma oportunidade para as escolas inovarem, rompendo as velhas estruturas com seus para-

4 O Laboratório Didático Virtual (LabVirt) é uma iniciativa da Universidade de São Paulo (USP), disponível em: <http://www.labvirt.fe.usp.br/>

digmas enraizados.

Pensando na possibilidade de mudanças e nos avanços tecnológicos na educação, nessa pesquisa, foi avaliado o desempenho de alunos no momento da execução de atividades com uso de simulações virtuais, bem como suas percepções sobre o *software* utilizado. Assim, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar se as simulações virtuais como procedimento didático no ensino de Química podem melhorar a aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são um conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações estabelecidas em forma de imagem, vídeos ou áudio (Tedesco, 2004). Essas tecnologias fizeram com que os homens se aproximassem por intermédio de imagens e sons, ao mundo antes inimaginável, são tecnologias desafiadoras nos diversos campos dos saberes durante a formação do pensamento crítico.

Na disciplina de Química, os espaços de construção do pensamento químico capacitam o sujeito e possibilitam várias formas de ver, conhecer e falar sobre o mundo (Mortimer; Machado, 2003). O uso das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação pode gerar mudanças revolucionárias no contexto educacional e propiciar o rompimento dos modelos tradicionais.

Kenski (2007) afirma que as formas de pensar se apresentam como desafio que deve ser assumido por toda sociedade. Diante disso, faz-se necessário um ensino que não esteja limitado a um conjunto de fatos e conceitos, mas que desperte a participação e motivação do aluno e que os prepare de forma mais eficaz para as exigências da sociedade atual.

De acordo com Almeida (2003), as TICs oferecem algumas potencialidades, tais como: permitir que o aprendizado do aluno seja ativo, promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual, aumentar a motivação dos alunos e professores e proporcionar a interdisciplinaridade, visto que, o caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno.

Maldaner (2000) sugere que o desenvolvimento curricular no ensino de química, seja acompanhado por professores da área, através de pesquisas que estejam

direcionadas para os alunos, assim é possível evitar a descontextualização e contemplar os fenômenos do cotidiano.

No entanto, Gatti (1993) nos adverte que devemos analisar a forma como os recursos tecnológicos estão sendo utilizados na sala de aula, pois a presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, uma vez que os recursos modernos podem muitas vezes mascarar um ensino tradicional que tem como base a recepção e a memorização de informações.

Ribeiro e Greca (2003) afirmam que as simulações são programas, já trazem um modelo pronto e apresentam informações, tutorial, por meio da interação entre o usuário e o computador. Por conseguinte, essas simulações são consideradas instrumentos capazes de despertar novas ideias e relacionar conceitos com o cotidiano dos alunos.

As simulações virtuais no ensino de Química são exemplos de animações que podem ser vistas como representações ou modelagens. Mintzes e Wandersee (2000) afirmam que as simulações estão se tornando mais realistas e com mais opções para que o aluno possa controlar a dinâmica dos fenômenos representados. O autor enfatiza que as simulações bem esquematizadas tornam o modo de ensinar Química mais eficaz passando a ser um mecanismo de aprendizagem para o século XXI. No entanto, não devem substituir o contato direto com os fenômenos naturais nem com o trabalho experimental.

Segundo Pereira (1993), as simulações oferecem aos alunos a possibilidade de desenvolver hipóteses, testar, analisar resultados e aprimorar os conceitos. Estes fatos permitem analisar que o ensino de Química pode ser realizado por diversas alternativas pedagógicas, pois à medida que os alunos participam das simulações propostas pelo professor, estabelece as condições necessárias para testar hipóteses e resolver situações associadas com o cotidiano de forma interativa.

A estratégia do uso de simulações virtuais na sala de aula é utilizada para desenvolver nos aprendizes atividades significativas, sejam elas por problematização ou pela construção de hipóteses de como os fenômenos ocorrem. Portanto, pode-se perceber que o uso de simulações virtuais como procedimento didático pode ser inserido no contexto da Química, uma vez que passa a contribuir com a aprendizagem do educando, auxiliando-o na compreensão de conceitos abstratos.

3 METODOLOGIA

O estudo busca conhecer a realidade da escola e, ao mesmo tempo, propor uma alternativa didático-pedagógica para reduzir a deficiência na aprendizagem de Química. Foi utilizado como método, a pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2008) tem por objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

3.1 Participantes

O trabalho foi realizado com sessenta (60) participantes, alunos que cursavam o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio com faixa etária entre 15 e 20 anos de idade. A pesquisa foi aplicada em duas escolas públicas do município de Quixadá-CE.

3.2 Procedimentos

As simulações virtuais utilizadas na pesquisa foram selecionadas do Laboratório Didático Virtual (LabVirt), de acordo com os conteúdos vistos em sala de aula. Os pesquisadores realizaram uma aula teórica sobre o conteúdo e depois fizeram uma atividade com o uso de simulações virtuais no Laboratório de Informática da escola. Logo após, o trabalho com as simulações, foi entregue um questionário a cada um dos participantes. A análise e síntese dos resultados foi realizada por meio de dados dos questionários que foram organizados quantitativamente e dispostos em forma de tabelas.

3.3 Simulações Virtuais

A escolha das simulações foi realizada de acordo com o conteúdo programático da disciplina de Química e dentre as simulações disponíveis no Laboratório Didático Virtual foram apresentadas aos alunos as simulações: “Química dos remédios”, “Comprando compostos orgânicos no supermercado” e “A química das cores nos fogos de artifícios”. Estas simulações relacionam situações do cotidiano com funções inorgânicas e nomenclatura de compostos inorgânicos, compostos orgânicos e alimentos encontrados no supermercado e a relação entre estrutura atômica e fogos de artifícios, respectivamente (Figura 1).

Figura 1- Tela de abertura das simulações utilizadas na pesquisa



Fonte: Laboratório Didático Virtual - USP

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apresentam a percepção dos alunos com relação as contribuições das simulações virtuais na aprendizagem de Química. Os dados da Tabela 1 mostram a frequência com que os alunos utilizam as simulações virtuais nas aulas de química. A partir da análise dos dados, verifica-se que, 60% dos alunos afirmaram que nunca tiveram aulas de Química com simulações virtuais e 31,6% raramente tiveram.

De acordo com os percentuais, esta metodologia não é utilizada pelo professor (a) na prática de sala de aula, pois mais da metade dos participantes não haviam passado por essa experiência. Diante disso, faz-se necessário que o professor utilize metodologias que estejam em consonância com o avanço tecnológico, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de um processo contínuo de formação (GABINI; DINIZ, 2009).

Com base no exposto, permite analisar que o uso de novas metodologias no ensino é uma questão discutida por muitos pesquisadores, no entanto se o professor não consegue obter sucesso no ensino de um conceito de Química apenas com uso do livro didático, então deveria procurar alternativas, seja com uso de um experimento científico ou com o recurso informacional.

Tabela 1- Aulas de Química com uso de simulações virtuais

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Sempre	01	1,7%
Frequentemente	04	6,7%
Raramente	19	31,6%
Nunca	36	60%
TOTAL	60	100%

Fonte: Elaboração própria

Durante a exibição das simulações virtuais, os alunos presenciaram a realização de alguns fenômenos químicos. Dessa forma, os resultados da Tabela 2 mostram que 50% afirmaram ter compreendido os fenômenos repassados através das simulações e 26,6% compreenderam pouco. Os dados permitem analisar que as simulações auxiliaram os alunos na compreensão dos fenômenos químicos, visto que 50% dos participantes compreenderam a forma como os aplicativos simularam as reações.

Em face ao exposto, Horta (2000, p. 41) reflete sobre o processo de significação dos fenômenos químicos no processo de elaboração dos conceitos relacionados à linguagem química: "...a linguagem química não é importante apenas porque vai registrar o fenômeno de uma forma concisa e simplificada, mas que ao registrar o fenômeno desta forma vai configurar os limites e as possibilidades de um certo lugar de observação deste fenômeno”.

Tabela 2- Compreensão dos fenômenos químicos contidos nas simulações

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Compreendi muito	12	20%
Compreendi	30	50%

Compreendi pouco	16	26,6%
Não compreendi	02	3,4%
TOTAL	60	100%

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a Tabela 3, 40% dos participantes superaram suas dificuldades após as simulações e 33,4% superaram pouco. Os resultados mostram que as simulações virtuais podem ser consideradas como recurso didático nas aulas de Química, uma vez que os alunos conseguem superar suas dificuldades com relação aos conteúdos da disciplina.

Para Rutten, Joolinge e Venn (2012) o uso de simulações virtuais permite a ampliação dos conhecimentos e conduz o aluno ao mundo das descobertas, dentro de um contexto que envolva tarefas paralelas para os alunos, como jogos e exercícios.

Gabini e Diniz (2009) enfatizam que os resultados positivos do uso da informática no espaço escolar apresentam relação direta com o nível de interatividade estabelecido entre os alunos e as informações contidas nos recursos trabalhados, no caso simulações virtuais.

A superação das dificuldades dos alunos mostra a influência dos ambientes virtuais de aprendizagem na sala de aula, o que permite a autonomia para criação, saber desconstruir e reconstruir conhecimento, argumentar e contra - argumentar, saber ler e contra - ler (DEMO, 2009).

Tabela 3- Superação das dificuldades após aplicação das simulações

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Superei bastante	16	26,6
Superei	24	40
Superei pouco	20	33,4
Não superei	00	00
TOTAL	60	100

Fonte: Elaboração própria

Os resultados positivos na avaliação das simulações também foram encontrados por Dias Amaral e Schimiguel (2013), em uma pesquisa realizada com 33 alunos do ensino médio do colégio Cruzeiro do Sul, a qual avaliou o grau de dificuldade dos exercícios propostos abordado em um objeto de aprendizagem do Labvirt. Dessa forma, os resultados indicaram uma boa avaliação por parte dos alunos, que evidenciaram a contribuição do objeto para sua aprendizagem e apresenta uma expectativa de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Quando questionados se desejariam acrescentar outras informações inerentes ao objeto de estudo, nenhum dos participantes opinou acerca do assunto, o que nos permite analisar que as perguntas realizadas aos alunos estavam de acordo com suas expectativas sobre o uso de simulações virtuais no ensino de Química.

Os dados da Tabela 4 se referem à importância que os alunos atribuíram às simulações virtuais utilizadas durante a pesquisa. Pelo percentual de respostas, percebe-se que 50% dos participantes disseram que as simulações foram importantes e 46,6% muito importante.

O percentual demonstra que as simulações proporcionaram aos alunos, o desenvolvimento da capacidade de explorar e entender fenômenos abstratos. A afirmativa em questão pode ser comprovada pela importância que os alunos atribuíram ao uso de simulações virtuais, como recurso na aprendizagem de Química. Resultados semelhantes foram encontrados por Gomes (2011), mediante uma pesquisa realizada com uma turma de terceiro ano do ensino médio, na cidade de Patos no Estado da Paraíba, onde os alunos classificaram as simulações computacionais como uma boa forma de expor os conteúdos.

Tabela 4- Importância das simulações virtuais na aprendizagem de Química

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Muito importante	28	46,6%
Importante	30	50%
Pouco importante	01	1,7%

Não é importante	01	1,7%
TOTAL	60	100%

Fonte: Elaboração própria

Isso indica que na percepção dos alunos, as simulações virtuais são recursos didáticos importantes para utilização nas aulas de Química, mas que infelizmente, são pouco utilizados pelos professores.

5 CONCLUSÃO

A análise dos resultados nos permite concluir que o uso de simulações virtuais no ensino de Química proporcionou fatores como interatividade, melhor visualização de fenômenos químicos e interdisciplinaridade através dos recursos visuais. As simulações permitiram que boa parte dos alunos superassem suas dificuldades com relação à interpretação dos conceitos químicos abordados no experimento.

A percepção dos alunos no decorrer da pesquisa mostrou que houve melhoria no desenvolvimento conceitual e na competência representativa, à medida que eles conseguiam superar suas dificuldades por meio do uso das simulações. Dessa forma, os alunos acreditam que as simulações virtuais podem e devem ser utilizadas como recurso didático nas aulas de Química.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11. ed. São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: Novas Tecnologias, Pressões e Oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, Ednor; AMARAL, Carmem Lúcia; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação de objetos de aprendizagem para as aulas de química no ensino médio. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, set. 2013.

EICHLER, Marcelo; DEL PINO, José Claudio. Computadores em Educação Química: Estrutura atômica e tabela periódica. **Química Nova**, Porto Alegre, v. 23, n. 6, 2000.

GABINI, Wanderlei Sebastião; DINIZ, Renato Eugênio Silva. Os professores de

Química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 15, n.2, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernadete. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. Acesso. São Paulo: FDE/ SEE. Ano 4, dez.1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Valdenes Carvalho. **Uso de simulações computacionais do efeito fotoelétrico no ensino médio**. 2011. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2011.

HORTA, Andréa Machado. Pensando e falando sobre fenômenos químicos. **Química Nova na Escola**. n.12, nov. 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professor/pesquisador**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2000.

MASSETO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. 5. ed. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus, 2002.

MINTZES, Joel; WANDERSEE, James. **Assessing science understanding: a human constructivist view**. San Diego, 2000.

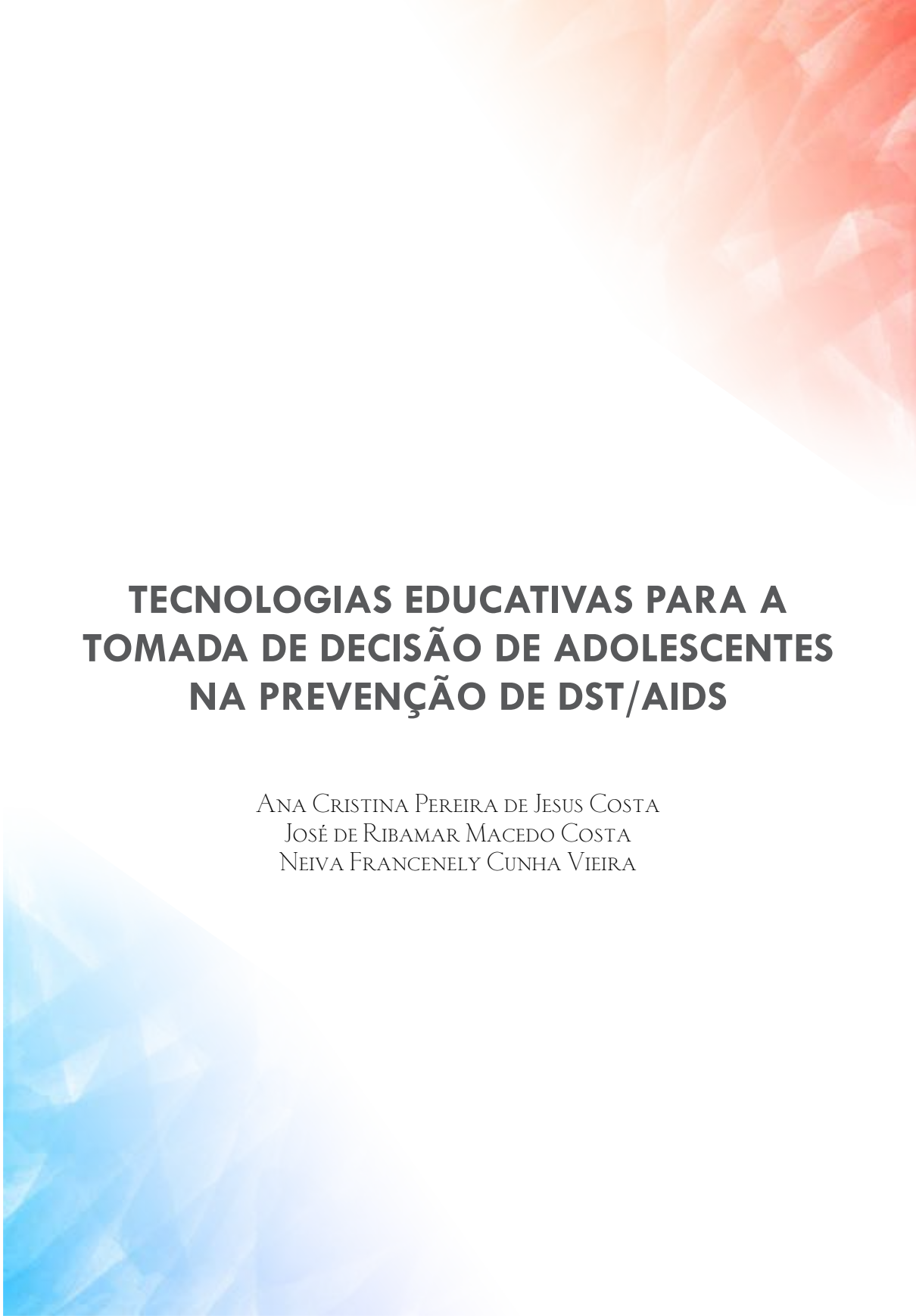
MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andreia Horta. **Química para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2003.

PEREIRA, Deodoro. **Tecnologia educativa - Aulas Teóricas**. Formação contínua de professores. Programa Foco, 1993.

RIBEIRO, Ângela; GRECA, Ileana. Simulações computacionais e ferramentas de modelização em educação química: uma revisão de literatura publicada. **Química Nova**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, 2003.

RUTTEN, Nico; JOOLINGE, Van Wouter; VENN, Van der Jan. The learning effects of computer simulations in science education. **Computers & Education**, 58, 136-153, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.



TECNOLOGIAS EDUCATIVAS PARA A TOMADA DE DECISÃO DE ADOLESCENTES NA PREVENÇÃO DE DST/AIDS

ANA CRISTINA PEREIRA DE JESUS COSTA
JOSÉ DE RIBAMAR MACEDO COSTA
NEIVA FRANCENELY CUNHA VIEIRA

TECNOLOGIAS EDUCATIVAS PARA A TOMADA DE DECISÃO DE ADOLESCENTES NA PREVENÇÃO DE DST/AIDS*

**Ana Cristina Pereira de Jesus Costa (1); José de Ribamar Macedo Costa (2);
Neiva Francenely Cunha Vieira (3)**

(1) *Doutora em Enfermagem. Universidade Federal do Maranhão, anacristina_itz@hotmail.com*

(2) *Mestre em Engenharia de Alimentos. Universidade Federal do Maranhão, gibbs_br@hotmail.com*

(3) *Doutora em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará, neivafrancenely@hotmail.com*

RESUMO

Objetivou-se analisar a utilização de tecnologias educativas para a tomada de decisão de adolescentes na prevenção de DST/AIDS. Estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação, realizado em escola pública militar do sudoeste maranhense, através de observação participante e entrevistas, durante quatro meses, com 250 adolescentes. Para a análise, utilizou-se a técnica de análise do discurso. Os resultados evidenciaram que o emprego das tecnologias educativas no espaço de discussão admitiu aos adolescentes exercer sua participação na prevenção de DST/AIDS, através de novas formas de expressar seus desejos, medos e dúvidas, e despertou no adolescente o desejo de empoderamento na produção de conhecimentos e práticas para comportamentos sexuais saudáveis. Conclui-se que a utilização de tecnologias educativas na tomada de decisão de adolescentes na prevenção de DST/AIDS na escola permitiu o exercício de sua participação e intenção para mudança de comportamentos na prevenção destas infecções, através da aprendizagem prática vivencial, crítica e proativa.

Palavras-Chave: Tecnologia. Doenças Sexualmente Transmissíveis. Educação em Saúde. Adolescente.

Introdução

A representação ou o papel das infecções por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) na adolescência têm passado por grandes modificações na sociedade global. Isto demanda uma necessidade urgente de reconstrução das ações e políticas públicas de saúde, ainda densamente amparadas nos pressupostos da educação sanitária (SILVA; MAIA; DIAS; VIEIRA; PINHEIRO, 2011). Neste sentido, a tecnologia educativa é uma estratégia para o empoderamento e enfrentamento em relação ao problema de saúde pública exposto, pois, permite às pessoas, respectivamente, reflexão e tomada de decisão. Corroborar nesse processo o fato dos participantes tornarem-se parte do seu próprio processo existencial. Numa perspectiva de exercício de consciência crítica, a tecnologia educativa também favorece a autonomia, a liberdade e a integralidade, na busca pela qualidade de vida, e conseqüente empoderamento com sua saúde (DICLEMENTE *et al*, 2014).

*Pesquisa extraída da tese de doutorado ‘Avaliação do efeito de um plantão educativo para a prevenção de DST/HIV/AIDS com adolescentes escolares’.

Com base num vasto levantamento bibliográfico em bases digitais latino-americanas como Bireme e Scilo, observa-se a predominância de pesquisas observacionais ou ainda de intervenções mediadas apenas pelo profissional de saúde quando a temática é prevenção de DST/AIDS em adolescentes.

Dessa maneira, é importante elencar evidências científicas em relação à esta escassez e assim contribuir na elaboração de práticas inovadoras. Acredita-se ainda que a utilização de tecnologias a incorporar o adolescente como partícipe na construção de seu processo de vida pessoal e coletivo, lhe confere um potencial de emancipação, autonomia e responsabilidade social. Assim, a práxis com tecnologias representa uma oportunidade de o adolescente participar na elaboração e consolidação de seus conhecimentos, sobretudo na adesão às práticas de prevenção de DST/AIDS (NITSCHKE, 2000).

Tomando-se por base as repercussões das DST/AIDS na saúde individual e coletiva dos adolescentes, fica clara a importância de investir em novas metodologias de promoção à sua saúde. Na perspectiva de implementar novas estratégias, considerando a interface das características inerentes do adolescente, sua vulnerabilidade, e da carência de ações educativas que estimulem o seu empoderamento, a literatura recomenda a utilização de tecnologias que o aproximem para o autocuidado de sua saúde, e, que enfoquem, particularmente, sobre os riscos de se ter uma relação sexual sem proteção, a importância de mudar o comportamento, conquanto, adotar o preservativo em todas as relações sexuais (SMART; PARKER; LAMPERT; SULO, 2012).

Na perspectiva emancipatória das ações de prevenção através do protagonismo dos participantes nos processos educativos, e busca na produção de respostas sociais capazes de transformar os contextos que ampliam a vulnerabilidade às infecções por DST/HIV/AIDS, o objetivo deste estudo é analisar a utilização de tecnologias educativas para a tomada de decisão de adolescentes na prevenção de DST/AIDS.

Revisão de Literatura

A concepção de educação em saúde amparada nas práticas de promoção da saúde cuida de processos que envolvem a participação de todos e não somente daqueles com possibilidade de adoecimento. Este processo deve ser capaz de possibilitar condições para a elaboração de um conceito sobre saúde e doença, que leve em conta a situação vivida por cada indivíduo e que contribua, não apenas para despertar o sentimento de que é possível transformar a realidade, mas também conscientizar de que a saúde é um direito de todos (SILVA; OLIVEIRA, 2013).

Nas Diretrizes da educação em saúde, o Ministério da Saúde ressalta que a educação em saúde é um processo sistemático, contínuo e permanente que objetiva a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do cidadão, estimulando a busca de solução para os problemas vivenciados e a sua participação real no exercício do controle social (COSTA; ARAÚJO; ARAÚJO; GUBERT; VIEIRA, 2015).

A literatura enfatiza que a educação em saúde facilita a emancipação do indivíduo, e, portanto, pode contribuir para o auto cuidado a partir da construção de uma consciência crítica, que o direcione a refletir sobre a formação de suas identidades. Portanto, para ser eficaz a educação em saúde precisa desenvolver no indivíduo e na coletividade a capacidade de analisar criticamente a sua realidade e decidir conjuntamente as ações para a resolução de problemas e transformação de situações vigentes (SILVA; MAIA; DIAS; VIEIRA; PINHEIRO, 2011).

Mantilla; Oviedo Caceres; Galvis Padilla (2013) corroboram que, a troca de conhecimentos, o diálogo, os questionamentos e a participação dos indivíduos constituem importante abertura para mudanças. Logo, todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de desenvolver as suas potencialidades e a sua disposição para mudança diante de situações de risco a algum agravo à saúde. Basta apenas que a prática de educação em saúde utilize estratégias tanto para o indivíduo como para o grupo em que convive, a fim de que se organizem e desenvolvam ações a partir de suas próprias prioridades, além de ser mediadora importante na orientação e estimulação dos mesmos em atividades voltadas ao avanço de suas condições de vida e de saúde.

A escola tem sido considerada por muitos autores como espaço ideal para a reflexão e mudança de comportamento, através da educação em saúde ao abordar questões habituais dos adolescentes, traduzindo, pois, a importância de incluir

profissionais de saúde, tais como o enfermeiro neste espaço (SILVA; OLIVEIRA, 2013). As atividades de educação em saúde na escola são um dos caminhos para o atendimento das necessidades do grupo adolescente, especialmente na abordagem de assuntos relacionados à saúde sexual e reprodutiva. Além disso, para aumentar seu conhecimento e o despertar para novas perspectivas de vida, compartilhar informações em um espaço de debate e liberdade de expressão contribui para a adoção de uma postura mais crítica em relação aos temas abordados, ao desenvolvimento de uma sexualidade mais saudável e responsável e a redução do número de adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Resultados e Discussões

O emprego das tecnologias de sensibilização no espaço de discussão, permitiu aos adolescentes exercer sua participação e intenção para mudança de comportamentos na prevenção de DST/AIDS através de novas formas de expressar seus desejos, medos e dúvidas.

A Figura 1 registra o envolvimento e a autonomia dos adolescentes na utilização dessas tecnologias, elaborando palavras/frases relacionadas à sexualidade e comportamentos de prevenção destas infecções, executando na prática/aprendizado a colocação e retirada dos preservativos masculino e feminino, e, através da avaliação sensorial do preservativo quanto à temperatura, conforme pode-se observar a seguir:





Figura 1. Tecnologias de sensibilização para a tomada de decisão de adolescentes na prevenção de DST/AIDS: **1.** Árvore do prazer; **2.** Prática de colocação e retirada dos preservativos masculino e feminino em genitais anatómicos; **3.** Avaliação sensorial do preservativo ao calor e ao frio.

A análise do discurso dos participantes sobre a utilização dessas tecnologias revelou que, além de despertar no adolescente o desejo de envolver-se diretamente na prática educativa, contribuiu para facilitar a troca de informações diante da temática prevenção de DST/AIDS, estimulando o debate, a participação e empoderamento na produção de conhecimentos para comportamentos sexuais saudáveis. Estas constatações podem ser observadas vislumbradas nos depoimentos abaixo:

Essa árvore do prazer diz tudo o que é bom [...] beijo, amasso, masturbação (Adolescente Masculino).

Que bom se todas as vezes pudéssemos treinar como colocar a camisinha (Adolescente Masculino).

Gostei de sentir a camisinha assim, eu mesma colocando [...] (Adolescente Feminina).

Gente, eu tinha muita, mas muita curiosidade mesmo de conhecer a camisinha feminina [...] aprender como se coloca (Adolescente Feminina).

A utilização de tecnologias na intervenção educativa demonstrou ser condizente para a sensibilização dos adolescentes na tomada de decisão na prevenção de DST/AIDS, pois promoveu maior aproximação e facilitou a discussão nas formas de pensar e na aquisição de competências, e, conseqüentemente, na intenção de a fim de proporcionar mudanças em suas práticas e atitudes. Estudos consultados revelam que nas ações preventivas para DST/HIV/AIDS, além de compartilhar informações, é fundamental se aproximar e compreender os adolescentes para desvendar os motivos da desarmonia entre conhecimento e comportamento (DICLEMENTE *et al*, 2014).

Sem dúvida, é essencial propiciar métodos facilitadores para interagir com

os adolescentes, quando se espera que o compartilhamento das experiências e a reflexão funcionem como catalisadores para sensibilizá-los à intenção na adesão de comportamentos sexuais saudáveis. Esse fato é mencionado em investigação efetuada a qual destaca que, a abordagem de conhecimentos e práticas não deve ser realizada de maneira em que o adolescente seja passivo, mas através de meios facilitadores que oportunizem a autorreflexão, e, sobretudo, o a fim de que possa se colocar enquanto sujeito no exercício de uma práxis crítica e transformadora da sua sexualidade (SMART; PARKER; LAMPERT; SULO, 2012).

Pesquisas sobre intervenções educativas utilizadas para prevenção de DST/AIDS na adolescência apontam que métodos que compartilhem técnicas e tecnologias que contribuam para a afirmação das ideias emancipatórias, são fortemente encorajados, pois colaboram para debater questões que envolvam o respeito ao outro e às diferentes formas de exercer a sua sexualidade (COSTA; ARAÚJO; ARAÚJO; GUBERT; VIEIRA, 2015). Saliente-se que, no presente estudo, a utilização de tecnologias que privilegiaram a participação, facilitou a troca de informações com os adolescentes através de dúvidas, opiniões e valores, sugerindo, pois, possibilidades para que expandam os seus próprios recursos de autoproteção na prevenção das infecções sexuais.

Sob esta concepção a busca pela sensibilização dos adolescentes no presente estudo está de acordo com um dos princípios da pedagogia libertadora, em que sugere que, seja estimulado a participação para emancipação por intermédio de discussões sobre temas críticos para a cidadania, e que os alunos devem ser ouvidos e estimulados a propor temas de seu interesse (SILVA; MAIA; DIAS; VIEIRA; PINHEIRO, 2011). Conforme é descrito na literatura, a participação é uma condição indispensável para fazer acontecer a sensibilização, como um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o adolescente deverá sempre ser o ator principal (MANTILLA; OVIEDO CACERES; GALVIS PADILLA, 2013). O comportamento participativo dos adolescentes no estudo cooperou para a consolidação de sua cidadania como agente de ações transformadoras, pois o colocou em contato direto com os seus problemas e de seus pares, propiciando a aprendizagem prática vivencial, crítica e proativa.

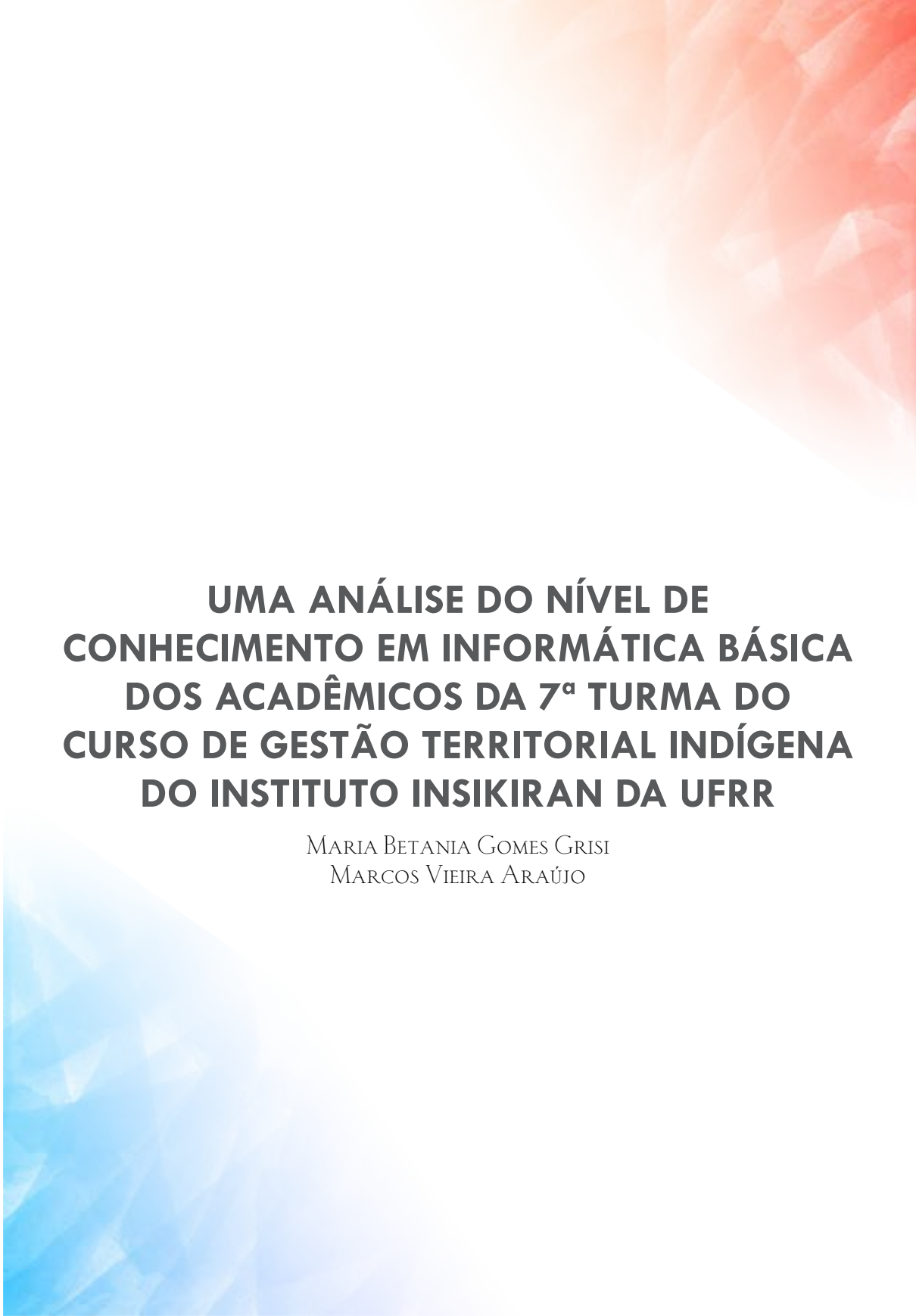
Conclusão

A utilização de tecnologias educativas na tomada de decisão de adolescentes para a prevenção de DST/AIDS, no local e nos participantes deste estudo, na escola permitiu o exercício de uma prática emancipatória, pois, incentivou maior sensibilização ao autocuidado sua participação e intenção para mudança de comportamentos na prevenção destas infecções, através da aprendizagem prática vivencial, crítica e proativa.

Diante disto, dentro da limitação de um estudo realizado em uma instituição de ensino e a partir da análise das tecnologias utilizadas, os adolescentes apresentaram autoconfiança em se sentirem capazes de agir e estarem de forma autônoma e integrada na ação junto às tecnologias, cientes da sua capacidade de atuar e intervir.

Referências

- DICLEMENTE, R. J.; DAVIS, T. L.; SWARTZENDRUBER, A.; FASULA, A. M.; BOYCE, L.; GELAUDE, D., et al. Efficacy of an HIV/STI sexual risk-reduction intervention for African American adolescent girls in juvenile detention centers: a randomized controlled trial. **Women Health**, v.54, n.8, p.726-749, 2014.
- NITSCHKE, E. A. **Tecnologia emancipatória**: possibilidade ou impossibilidade para a práxis de enfermagem. Iují: UNIJUÍ, 2000.
- SMART, K. A.; PARKER, R. S.; LAMPERT, J.; SULO, S. Speaking up: teens voice their health information needs. **J Sch Nurs.**, v.28, n.5, p.379-388, 2012.
- SILVA, N. E. K.; OLIVEIRA, L. A. Prevenção às DST/AIDS e processos comunicativos: estudo de caso, a partir do quadro da vulnerabilidade. **Temas psicol.**, v.21, n.3, p.751-763, 2013.
- COSTA, A. C. P. J.; ARAÚJO, M. F. M.; ARAÚJO, T. M.; GUBERT, F. A.; VIEIRA, N. F. C. Protagonism of adolescents in preventing sexually transmitted diseases. **Acta Paul Enferm.**, v.28, n.5, p.482-487, 2015.
- SILVA, K. L.; MAIA, C. C.; DIAS, F. L. A.; VIEIRA, N. F. C.; PINHEIRO, P. N. C. Health education among teenagens for the prevention of sexually transmitted diseases. **Reme – Rev Min Enferm.**, v.15, n.4, p.607-611, 2011.
- MANTILLA, B. P.; OVIEDO CACERES, M. P.; GALVIS PADILLA, D. C. Programas de educacion sexual y reproductiva: significados asignados por jovenes de cuatro municipios de Santander, Colombia. **Hacia Promoc Salud.**, v.18, n.1, p.97-109, 2013.



**UMA ANÁLISE DO NÍVEL DE
CONHECIMENTO EM INFORMÁTICA BÁSICA
DOS ACADÊMICOS DA 7ª TURMA DO
CURSO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA
DO INSTITUTO INSIKIRAN DA UFRR**

MARIA BETANIA GOMES GRISI
MARCOS VIEIRA ARAÚJO

UMA ANÁLISE DO NÍVEL DE CONHECIMENTO EM INFORMÁTICA BÁSICA DOS ACADÊMICOS DA 7ª TURMA DO CURSO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA DO INSTITUTO INSIKIRAN DA UFRR¹.

Autor: **Marcos Vieira Araújo** (1); Co-autor: **Maria Betânia Gomes Grisi** (1)
Especialista em Informática na Educação; Doutoranda em Ciências da Educação.

*Universidade Federal de Roraima- UFRR*¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR¹,
marcosvieiraaraujo@gmail.com; betania.grisi@ifrr.edu.br.

Resumo

Neste artigo tivemos como objetivo identificar o nível de conhecimento em Informática Básica dos acadêmicos do Curso de Graduação em Gestão Territorial Indígena do Instituto Insikiran-UFRR. O estudo teve como ponto focal, as dificuldades que os alunos apresentaram para utilização dos recursos disponíveis no computador. Mais especificamente na utilização do sistema operacional UBUNTU, bem como as ferramentas de escritório do Libre Office, na disciplina Informática Básica II. Foi pautado numa abordagem qualitativa, por esta considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito investigado, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Justificou-se pela necessidade de se identificar as reais dificuldades apresentadas pelos alunos na utilização do computador e dos recursos que o sistema UBUNTU dispõe e a partir dessa identificação a proposição de ações que possibilitassem o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Palavras-Chave: Conhecimento. Educação Indígena. Informática Básica.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como ponto focal, as dificuldades que os alunos apresentaram para utilização dos recursos disponíveis no computador. Mais especificamente na utilização do sistema operacional UBUNTU, bem como suas ferramentas de pacote de escritório (Libre Office), utilizado na disciplina Informática Básica II; pois mesmo a turma já tendo cursado a disciplina Informática I com carga horária de 36h ao chegar à Informática II, apresentaram muitas dificuldades para utilização do computador e conseqüentemente realizar as atividades propostas.

1 Este estudo é resultado de pesquisa realizada em sala de aula da disciplina Informática Básica, no 1º semestre deste ano (2016) pelo professor/colaborador com a intenção de produção científica.

A intenção em se estudar essa temática se deu a partir da observação dos alunos em sala, quando ao ministrar disciplinas junto ao curso e alguns professores solicitarem trabalhos feitos em formato digital, detectou-se as dificuldades que estes apresentavam na utilização de recursos simples como ligar o computador, digitar textos e formatar as atividades.

No que se refere ao público investigado, trata-se de um grupo de alunos do Curso de Graduação em Gestão Territorial Indígena, ofertado pelo Instituto Insikiran² de Formação Indígena – ligado a Universidade Federal de Roraima, nomeadamente 7ª GTI - 2016.1, composta por 26 alunos das etnias: quatorze (14) Macuxi, dez (10) Wapichana e dois (02) Taurepang³.

Cabe aqui uma breve contextualização do espaço social em que este grupo está inserido. O Estado de Roraima, extremo Norte do Brasil, fronteira com Venezuela e a República Cooperativista da Guayana Inglesa, é habitado por uma população total estimada entre 35.000 e 40.000 indígenas. Na região Leste e Norte do Estado habitam povos das famílias linguísticas Karibe e Aruak. Na região Oeste do Estado, e vivendo um processo histórico particular, habita a família linguística Yanomami (RESOLUÇÃO do CUni 015/2001). Além desses, há ainda um número indeterminado de indígenas domiciliados na cidade de Boa Vista. Dentre esses povos vem crescendo a necessidade e o interesse pela formação e qualificação profissional, para que possam atender as necessidades de formação em suas comunidades.

Numa perspectiva de confirmação do direito dos povos indígenas ao processo de educação formal, destaca-se a ideia de respeito e preservação da sua identidade étnica e nesse cenário se inseri os alunos do Curso de Graduação em Gestão Territorial Indígena, ofertado pelo Instituto Insikiran⁴ de Formação Indígena – liga-

2 Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, vinculado a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Criado pela resolução de nº015/2001 busca atender e garantir uma formação em nível de terceiro grau para professores e estudantes indígenas.

3 Povos indígenas que habitam o estado de Roraima - Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 30.000, dos quais 16.500 vivendo na região do Lavrado de Roraima.

4 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, criado pela Resolução nº 009/2009-CUni de 13 de agosto de 2009, é uma unidade administrativa e acadêmica, vinculada à Universidade Federal de Roraima - UFRR. O Instituto Insikiran se caracteriza pela atuação político-pedagógica de formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural.

do a Universidade federal de Roraima.

O Instituto Insikiran vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi à primeira Instituição Federal a implantar cursos específicos na modalidade de ensino superior indígena. Esses cursos proporcionam as comunidades indígenas o acesso à educação superior de qualidade com qualificação profissional (RESOLUÇÃO do CUni 009/2009).

Além dos cursos oferecidos, o Instituto Insikiran também proporciona diversas atividades à comunidade, assim valorizando os princípios da interculturalidade dos povos indígenas (RESOLUÇÃO do Cuni 009/2009).

Por meio do Instituto Insikiran, a UFRR vem consolidando a permanência do indígena no Ensino Superior. Essas conquistas se devem também às organizações não governamentais que passaram a priorizar a educação escolar em suas reuniões, assembleias e encontros, sempre reivindicando o ensino superior (PPPI, 2009). A saber, O nome “Insikiran” é oriundo da língua indígena que segundo a mitologia vem dos povos que habita no Monte Roraima e para os índios Macuxi ele era um guerreiro de Makunaimi irmão de Aikê que integrava a cosmologia de criação dos indígenas daquela região conforme a tradição e cultura deles. O Instituto foi criado com a finalidade de atender a demanda dos estudantes indígenas de Roraima (FREITAS, 2011).

No entanto, considerando que a Educação Superior no Brasil enfrenta a realidade de alunos advindos da Educação Básica sem dominar as competências necessárias para ingressar e permanecer no curso, não seria muito diferente com os alunos do Curso de Graduação em Gestão Territorial Indígena.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo identificar o nível de conhecimento em Informática Básica dos acadêmicos do Curso de Graduação em Gestão Territorial Indígena do Instituto Insikiran - Formação Superior Indígena – UFRR.

Esta investigação justificou-se pela necessidade de se identificar as reais dificuldades apresentadas pelos alunos na utilização do computador e dos recursos que o sistema UBUNTU dispõe a partir dessa identificação a proposição de ações que possibilitassem o desenvolvimento de novas aprendizagens. Ainda que a apropriação de novos conhecimentos em Informática Básica pudesse servir de modelo para aplicação em outros cursos ofertados pelo Instituto Insikiran / UFRR.

O marco metodológico esteve centrado inicialmente na observação dos alunos em sala de aula enquanto tentavam realizar as atividades propostas pelo professor da disciplina Informática II e na aplicação de questionário impresso junto aos alunos, focados na identificação das principais dificuldades apresentadas por eles.

O estudo esteve pautado numa abordagem qualitativa, por esta considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (LÚCIA e MUSZKAT, 2005). Assim, o olhar o ponto focal da pesquisa foi direcionado a concepção do aluno quanto às dificuldades para utilização do sistema operacional do computador.

DESENVOLVIMENTO

REVISÃO DE LITERATURA

No cenário acadêmico vive-se um momento em que o uso do computador e dos recursos que ele dispõe, tornou-se quase que indispensável isso porque é um dispositivo capaz de guardar um volume muito grande de informação e ainda pela facilidade que pode proporcionar para realização de trabalhos e pesquisas. O conhecimento de seu sistema operacional, contando das funções simples como ligar até às funções um pouco mais complicadas é de extrema relevância para dar o pontapé inicial nesse território de informação e tecnologia.

No entanto, o computador não é uma tecnologia educacional quando empregado para atividades sem qualquer relação com ensino ou aprendizagem, como o controle de estoque em uma empresa. Do mesmo modo, uma máquina copiadora pode ser ou não uma tecnologia educacional (CYSNEIRO, 2000).

No que se refere ao uso do computador, observa-se que quanto maior a frequência de uso, maiores as possibilidades de assimilações e novas aprendizagens. Assim é muito importante que as instituições tenham como meta não somente possibilitar o acesso à formação, mas, que ofereça as condições necessárias para que o aluno a acesse e finalize sua formação com êxito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para levantamento dos dados foi aplicado questionário contendo as perguntas na ordem em que se apresenta.

No circuito dos 26 investigados, no que se refere à questão **1 Você possui computador/notebook?** Constatou-se que 73% não possuem computador próprio. E isso refletiu diretamente na aquisição dos conceitos de utilização das ferramentas, pois, a rotina de utilização leva a aprendizagem dos recursos que ele dispõe.

Na questão **2 Como você avalia a sua prática de digitação?** 23% declararam-se péssimo, 62% se assumiu regular e 15% bom. Essa postura fortalece a ausência das competências para utilização no computador. Já na questão **3 Você consegue realizar pesquisa na internet sem o auxílio de uma pessoa?** 31% responderam que não e 69% sim. Notadamente há um contra censo na medida em que anteriormente se declararam não saber nem digitar.

A partir das respostas obtidas na questão **4 Em seu cotidiano com que frequência usa o computador/notebook?** Onde 54% somente na época das aulas na Universidade; 31% disse que faz usos do computador entre 1 a 2 vezes na semana/dia; 8% disse usar de 5 a 7 vezes na semana/dia e 7% responderam que faz usos de 3 a 4 vezes na semana/dia. Mais uma vez, tem-se a situação de reforço das dificuldades pela falta de utilização do computador.

Na questão **5 Você sabe salvar arquivos do computador/notebook para algum dispositivo móvel?** 72% disseram que sim, 28% não. Na questão **6 Você sabe criar uma pasta no computador/notebook?** 54% responderam que não, e 46% que sim - observa-se que mesmo apresentando dificuldades para execução de atividades simples no computador, estes alunos não são totalmente leigos quanto a utilização.

Na questão **7 Relacione as dificuldades que você possua em relação aos conhecimentos de informática básica. Caso não tenha dificuldades responda dizendo que “NÃO POSSUO”** 23 listaram entre as dificuldades de digitação, enviar e-mail, usar teclas de atalho a exemplo copiar e colar, salvar arquivo no computador, salvar arquivo no pen-driver, criar pastas, mover arquivo, etc. 2 disseram “NÃO POSSUO”, **no entanto**, no questionário, não souberam responder à questão 2 fazendo como que paire a dúvida se sabem mesmo ou se fazem como ato intuitivo.

Identificam-se nas respostas dos participantes que mesmo com as limitações impostas, veem esta formação como oportunidade para as populações que vivem em comunidades indígenas de difícil acesso a formação.

CONCLUSÃO

Considera-se que o número de pessoas que precisam fazer uso do computador, cresce a cada dia e assim cabe às instituições formadoras proporcionar acesso com qualidade a essa formação.

Observou-se a necessidade de uma formação paralela à execução das disciplinas do Curso Gestão Territorial Indígena do Instituto Insikiran, de capacitação aos alunos para uma eficiente utilização dos recursos (sistema operacional) do computador.

É preciso ter em mente que ao se possibilitar o uso destes recursos tecnológicos, as estratégias devem ser apropriadas/adequadas aos grupos que a recebem. Se necessário até atrasando um pouco o ensino de conceitos específicos de uma determinada disciplina para fazer valer a inclusão dos indivíduos neste processo.

REFERÊNCIAS

FREITAS, M.A.B. (2011). **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.** In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez 2011.

GILENO, Paulo Cysneiros. **Novas Tecnologias no cotidiano da escola.** Disponível em https://www.academia.edu/24126491/NOVAS_TECNOLOGIAS_NO_COTIDIANO_DA_ESCOLA. Acesso em 22 de agosto de 2016.

LÚCIA, Edna da Silva; MUSZKAT Eстера Meneses. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4a edição revisada e atualizada. Disponível em: http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/metodologia_da_pesquisa_e_elaboracao_de_dissertacao.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 015/2001- CUni.** Conselho Universitário em reunião do dia 19 de dezembro de 2001.

_____. **Resolução nº 009/2009 - CUni.** Conselho Universitário em reunião extraordinária no dia 13 de agosto de 2009.



SEXTA PARTE

EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIRETOS HUMANOS



A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BETANIA OLIVEIRA BARROSO
GUILHERME VEIGA RIOS

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Betania Oliveira **BARROSO**
(UFMA)² - barroso636@hotmail.com
Guilherme Veiga **RIOS**
(UnB)³ - g.veigarios@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um recorte bibliográfico da tese de doutorado “A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP/DF, e, tem como objetivo compreender a constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, suas condições histórico-culturais, dando importância aos seus contextos históricos- cultural, seus tempos e possibilidades para o processo de

1 O presente artigo é um recorte bibliográfico da tese de doutorado “A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP/DF. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Faculdade de Educação; Universidade de Brasília, 2015.

2 Betania Oliveira Barroso, Professora da Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional IP/UnB; Mestre em Educação FE/UnB; Doutora em Educação Pela Universidade de Brasília –UnB. Pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Estudos Histórico-Filosófico-Culturais (DGP/CNPq). Coordenadora do grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (GEPEEC/UFMA).

3 Guilherme Viga Rios, Professor da Universidade de Brasília; Graduado em Letras; Mestre em Linguística, PhD em Linguística pela Lancaster University, Reino Unido. É Pesquisador-tecnologista da Diretoria de Avaliação da Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação; pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Estudos Histórico-Filosófico-Culturais (DGP/CNPq). Pesquisador-colaborador do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares / UnB.

educação escolar. Para tanto, é relevante entender esses contextos a partir de uma perspectiva teórica que se preocupa com os processos de desenvolvimento humano, nesse caso a perspectiva histórico-cultural da escola de Vygotsky. Nesse sentido, buscamos fomentar uma compreensão do ser humano como sujeito constituído pela sua história e cultura. Para tanto, adotamos a teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky (1995, 1996, 2001, 2003, 2007), que investigou as funções psicológicas superiores, importando-se com sua gênese tanto na filogênese, quanto na ontogênese, como também com a utilização dos instrumentos e signos como mediadores da construção da conduta e desenvolvimento humano, diferenciando-se, assim, das teorias dominantes da época como a reflexologia e o behaviorismo.

Palavras-chaves: constituição; sujeito; educação de jovens e adultos.

1 INTROÇÃO:

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky teve como contexto a experiência de uma Rússia Pós-Revolucionária. O pós 1917 trouxe à tona no acadêmismo soviético a realidade de uma crise epistemológica da Psicologia. O dualismo entre mente-corpo nas pesquisas científicas no campo da psicologia desvelava a falta de unidade e coerência dessas investigações, que colocava o ser humano sob dois polos distintos e não dialogáveis, tal qual o cartesianismo.

Podemos verificar a crítica a estas divergências também em Bakhtin (2002) na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ao analisar as concepções sobre o estudo da linguagem em que, o autor enfatiza duas orientações: 1. Subjetivismo idealista; 2. Objetivismo abstrato. A primeira orientação privilegia a língua como um ato de criação individual e único que segue um processo evolutivo e histórico. A segunda orientação compreende a língua como um sistema de formas normativas, em que é valorizado o culto a forma fixa, o racional e o imutável.

Essa concepção considera o sistema de formas normativas da linguagem como a própria substância da língua. Para o autor, a análise da relação histórica dessa orientação torna-se difícil de ser efetuada, uma vez que tem suas bases teóricas no pensamento cartesiano.

Nesse sentido, inspirados por tais divergências e por todo movimento de suas épocas, tanto Bakhtin (2002) quanto Vygotsky (1996) buscaram desenvolver suas pesquisas com base nas raízes históricas e culturais pertinentes aos seus objetos de estudos. Bakhtin dedicou-se em especial ao estudo da linguagem humana e suas categorias. Vygotsky, por sua vez, compreendeu a necessidade do estudo e desenvolvimento de uma teoria da psicologia que considerasse o estudo das raízes históricas e culturais do desenvolvimento humano, afirmando que “o desenvolvimento cultural da criança [...] representa um nível de desenvolvimento completamente novo, o qual não só é insuficientemente estudado como geralmente não é distinguido na psicologia da criança” (VYGOTSKY, 1997, p. 97, apud PINO, 2005, p. 87).

2 DESENVOLVIMENTO: O sujeito da Educação de Jovens e Adultos

Para Vygotsky (1995, 2007), as concepções tradicionalistas, sobre o desenvolvimento psicológico humano são, acima de tudo, errôneas, por que são incapazes de considerá-lo como fato histórico e o analisa de modo unilateral, isto é, como processos e formações naturais, que confundem o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico do ser humano. Como demonstra o autor:

A linguagem e o desenho infantis, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção do mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, têm sido objetos de investigações notáveis em numerosas ocasiões.⁴ Entretanto, todos esses processos

4 A presente tradução é de nossa autoria, pois o parágrafo referido encontra-se no Tomo III de L. S. Vygotsky (1995), obra traduzida do Russo para a língua espanhola.

e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta (...), estavam sendo investigadas a partir do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram (VYGOTSKY12, 1995, p. 12).

Em função dessa predominante maneira de abordar os problemas do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, a análise realizada pelo autor aponta como regra uma forma de comportamento já pronta, em lugar de esclarecer a gênese dessa forma de comportamento. Além disso, para Vygotsky, era substituído o estudo da gênese pela análise de alguma forma complexa de comportamento em diferentes estágios de seu desenvolvimento, dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, senão os seus elementos isolados que, em suma, formam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento e assim a cada etapa certa forma de comportamento (VYGOTSKY, 1995, 2001, 2007).

Como exemplo, Vygotsky analisa a linguagem e o pensamento na teoria Piagetiana, afirmando que: “Em sua exposição, Piaget evita deliberada e conscientemente os sistemas. Não teme ser censurado por falta de nexos do seu material, que para ele é o estudo puro dos fatos” (VYGOTSKY, 2001, p. 25), ocorridos nas formas de pensamento da criança. Seu método científico, portanto, faz a separação e distinção entre teoria e análises dos fatos.

Nessa perspectiva, o primeiro propósito que Vygotsky (1995, 1996) busca investigar com seus questionamentos, é o de contrapor dois pontos de vista principais sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança. O primeiro propósito se caracteriza por três momentos: o estudo das funções psíquicas superiores, a partir das etapas dos processos naturais que as integram, a redução dos processos superiores e complexos a elementares e o desprezo das peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural do comportamento, concluindo que estes momentos da pesquisa científica são caracterizados como próprios, tanto da velha psicologia empírica subjetiva de Wundt, como da nova psicologia objetiva – o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa. Nesses termos, afirma:

(...) a nova psicologia, a objetiva, tão pouco conhece outra via para o

conhecimento do todo complexo, que a análise e o fracionamento sabe tão somente elucidar o conteúdo e dividi-lo em elementos. A reflexologia fecha os olhos diante da peculiaridade qualitativa das formas superiores do comportamento; (...). O behaviorismo opera com unidades de índole, algo distinto, porém se na análise reflexológica das formas superiores de conduta substituímos umas unidades por outras, seno lugar de reflexos falarmos de reações, teremos um quadro muito semelhante às análises feitas pela psicologia objetiva (VYGOTSKY13, 1995, p. 15).

O autor chama atenção para o meio predominante da pesquisa (experimental) em psicologia que é a análise correlativa do estímulo-resposta, tendência objetiva adotada pela psicologia behaviorista e reflexologia, considerado como único método possível para estudar o comportamento humano. Além disso, afirma que todas as divergências na metodologia das diversas correntes e escolas, ou seja, toda diversidade de técnicas e formas, métodos de aplicação concreta, tudo isto tem como raiz o princípio de estímulo-reação, indicador comum do método psicológico experimental moderno (VYGOTSKY, 1995, 1996).

Quanto ao segundo propósito de investigação proposto pelo autor, este foi estabelecido em função do problema anteriormente exposto. Ou seja, por todo material de pesquisa acumulado e as contradições de questões sem saída aos quais chegavam os investigadores que se fixavam nos velhos pontos de vista, como por exemplo, a investigação de uma reação simples ou a de uma complexa, que era organizada, essencialmente segundo um mesmo método.

Isto é, os processos complexos, tais como, reconhecimento, diferenciação, eleição, associação e juízos, eram introduzidos entre o estímulo e a reação, evidenciando resultados equivalentes aos dos processos elementares de pensamento, ou não respondendo a contento ao experimentador. A partir desse pressuposto, a investigação dos processos psíquicos superiores foi justamente o *tendência de Aquiles* da psicologia experimental (VYGOTSKY, 1995, 1996, 2007).

Ao realizar a análise anterior, Vygotsky (1996) constrói seu pensamento teórico sobre as funções psicológicas superiores, compreendendo que somente será possível superar a estrutura de estímulo-resposta, quando for pensada à luz da existência desse enfoque, considerando que somente desse modo, era possível encontrar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural do comportamento humano. Nesse sentido, afirma:

Creemos que o sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistemática e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) a variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos completos integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) a reflexão generalizada da realidade na consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 193).

Para o autor, os três aspectos apontados na citação, constituem o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana, expressando o salto dialético necessário para a compreensão da mudança dos processos elementares (sensações) para as formas mais complexas de pensamento (linguagem, memória, atenção), pois como nos diz René Van Der Vee e Valsiner (2009, p. 161) “a relação entre conceitos e teorias abstratos e fatos (realidade) tem, no entanto, uma natureza dialética”, concepção que possibilitou Vygotsky desenvolver esta organização de pensamento sobre a constituição das funções psicológicas humanas.

Desse modo, fundamentado na dialética do materialismo histórico de Marx e Engels, Vygotsky considera as funções psicológicas superiores como produto do desenvolvimento cultural, que “revela uma direta e estreitíssima dependência do desenvolvimento orgânico, biológico da criança e do crescimento de suas funções psicológicas elementares” (VYGOTSKY14, 2006, p. 53), pois, ancora-se na ideia

filogenética de Engels (1980) que defende a tese de que a transformação do animal (macaco) em homem se deu pela relação e necessidade do trabalho, que no processo histórico desenvolveu ferramentas naturais (biológicas) e psicológicas para a evolução e sobrevivência humana. Para tanto, explica:

Sob a influência, fundamentalmente, do seu gênero de vida em que o subir às árvores exigia das mãos função diferente da dos pés, esses macacos foram pouco a pouco desabitando-se de empregar as mãos ao caminharem em solo plano, **adotando** uma posição cada vez mais ereta. Deu-se assim, o passo decisivo para a transição do macaco em homem (ENGELS, 1980, p. 7-8).

Para Engels a utilização das mãos como ferramenta de trabalho do homem primitivo, foi o primeiro passo para o seu desenvolvimento, uma vez que também possibilitou uma ação conjunta com os “órgãos da fala e do cérebro” (Idem, p. 17), que por sua vez instigou o desenvolvimento da inteligência. Assim, “do mesmo modo que o emprego das ferramentas pressupõe a qualidade de indispensável premissa biológica, o desenvolvimento da mão e o cérebro, assim também o desenvolvimento psicofisiológico normal da criança é a premissa imprescindível para seu desenvolvimento psicológico cultural” (VYGOTSKY15, 1995, p. 42).

Nesse sentido, o desenvolvimento biológico e o histórico, o natural e o cultural são análogos e não paralelos, isto é, o desenvolvimento filogenético e ontogenético ocorrem de forma parecida, mas respeitando suas peculiaridades e diferenças, pois é a reunião de uma síntese, complexa, dinâmica e mutável que se inter cruzam no processo de desenvolvimento das curvas de ambas as linhas (Ibidem, 1995, 2001, 2006).

Com o estudo das funções psicológicas superiores, Vygotsky também avança sobre o estudo do uso das ferramentas e do signo, em que ambos têm a mesma função, mediação, afirmando que: se é aceita a tese de Engels de que o exemplo das ferramentas “pressupõe a atividade específica humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção” (VYGOTSKY, 1995, p.62).

Desse modo, muda-se o comportamento humano, pois com o uso de ferramentas e a ação conjugada da mão, dos órgãos da fala e do cérebro, “os homens foram-se tornando capazes de realizar operações cada vez mais complexas, de fixar e de alcançar objetivos cada vez mais elevados” (ENGELS, 1980, p. 17), adaptando e modificando sua própria natureza, ou seja, o domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, com a transformação da natureza pelo homem, que implica também a transformação de sua própria natureza.

Tomando o pressuposto anterior como base de reflexão, Vygotsky teve como propósito na psicologia realizar uma investigação empírica sobre o papel dos instrumentos e signos na atividade mediadora do comportamento, tendo como base de análise três teses. A primeira é a que compreende a semelhança entre o signo e a ferramenta, que têm a mesma função - mediação. A segunda é o esclarecimento dos pontos fundamentais de divergência entre a ferramenta e o signo, em que estes têm distinta orientação, pois por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, ou seja, quando a atividade é dirigida para fora do sujeito, provocando mudanças externas, na natureza, ou no objeto.

Enquanto que o signo não modifica nada no objeto da operação psicológica, mas é o meio onde pode influenciar psicologicamente sua conduta e a do outro. É, pois, o meio pelo qual sua atividade interior (subjéctiva) pode ser dirigida a dominar o próprio ser humano. O signo, portanto, tem sua atividade direcionada internamente. A terceira tese tem por finalidade realizar o nexó real entre as duas atividades, a externa com a interna e consequentemente o nexó real de seu desenvolvimento na filo e na ontogênese (VYGOTSKY, 1995, 2007).

De semelhante modo à Vygotsky (1995, 2007), Bakhtin (2002) considera o papel do signo como responsável pela atividade mental, compreendendo que o material semiótico pode ser encontrado em qualquer gesto ou processo do organismo, como por exemplo, as formas de articulação, mímica, movimento corporal, reação a estímulos externos. Estes podem se tornar material para expressão da atividade psíquica, como também, “a palavra (o discurso interior) que se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo” (Idem, p. 52).

Ainda na perspectiva anteriormente exposta por Bakhtin, também para Vygotsky (2003, p.70) “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”, exercendo a função de

mediação, mas também compreendendo que “os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 2003, p. 71). Partindo dessa compreensão, Pino (2005) interpreta que a relação entre instrumentos e signos ocorre por meio de uma dinâmica de ruptura e continuidade, explicando:

Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sobre as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem, necessariamente, uma base natural, biológica, que as torne possíveis e concretas (PINO, 2005, p. 89). Pois, “a cultura – diz Vygotsky – não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (VYGOTSKY, 1994, p. 59, apud PINO, 2005, p. 89).

Desse modo, o processo de desenvolvimento histórico e cultural das funções psicológicas superiores explica sua origem social, tendo em vista os objetivos de mudança, adaptação e transformação da própria natureza para a produção e cumprimentos dos seus propósitos de vida. Assim, com o domínio da natureza pelo ser humano fez nascer um homem, do qual se perguntava Vygotsky: o que seria este homem? Ao que, responde Reis (2011, p. 98): “Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pávlov, é uma soma, é um organismo. Para Vygotsky, o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais, corporificadas no indivíduo (funções psicológicas construídas segundo a estrutura social)”. Para Reis o homem é o

acontecimento humano como um todo (drama⁵), do qual o sujeito é e faz parte como singularidade (Idem).

3 CONCLUSÃO:

Portanto, para os autores citados, o homem é um sujeito que pode ser lógico, pode ser um organismo, bem como uma pessoa social, mas, como bem disse Reis, o homem é um acontecimento humano imerso num drama, isto é, no *fato* concreto da vida. E por este ser um sujeito que se constitui no acontecimento do drama da vida, compreendemos que também é um sujeito que se constitui com as relações humanas, de modo ativo e aprendendo com a dinâmica dialógica de seu contexto.

Assim, o sujeito da Educação de Jovens e Adultos, é uma pessoa imersa em um campo de experiências, portanto, de histórias de vida que devem ser compreendidas em seus tempos e possibilidades, de modo que sejam agregadas ao processo de formação escolar, para que esta ocorra com significação.

5 O termo ‘drama’ utilizado por Reis tem sua significação em Politzer, compreendendo que é “(...) um fato e que fazemos abstração total das ressonâncias românticas dessa palavra. [...] Ora, o ato do indivíduo concreto é a vida, mas a vida singular do indivíduo singular, isto é, *a vida nos sentidos dramático do termo* [...] O que o sujeito vive são acontecimentos, e o termo ‘acontecimento’ exprime que se trata do sujeito todo. [...] A psicologia clássica procura substituir o drama pessoal por um drama impessoal, o drama cujo ator é indivíduo concreto, *que é uma realidade*, por um drama cujos figurantes são *criaturas mitológicas*. [...] A psicologia concreta não só é capaz de formular exigências que não pode cumprir e conceber um método de que é a primeira a não poder aplicar, mas que é apta a analisar, conforme suas próprias exigências, o drama humano do qual faz domínio por excelência da psicologia” (POLITZER, 1998, p. 43; PP. 67 – 68; pp 178 – 179, grifos do original, apud REIS, 2011, p. 98-99).

4REFERÊNCIAS:

BARROSO, Betania, Oliveira. **A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP - DF**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10º ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

ENGELS, F. Transformação do macaco em homem. In GEERTZ, BALMAN, LEONTIEV & MACARAN. **O papel da cultura nas ciências sociais**: Porto Alegre – RS: Villa Martha LTDA, 1980.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Renato, H. dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6º Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Incluye problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escolhidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. Lev, S. **Teoria e método**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

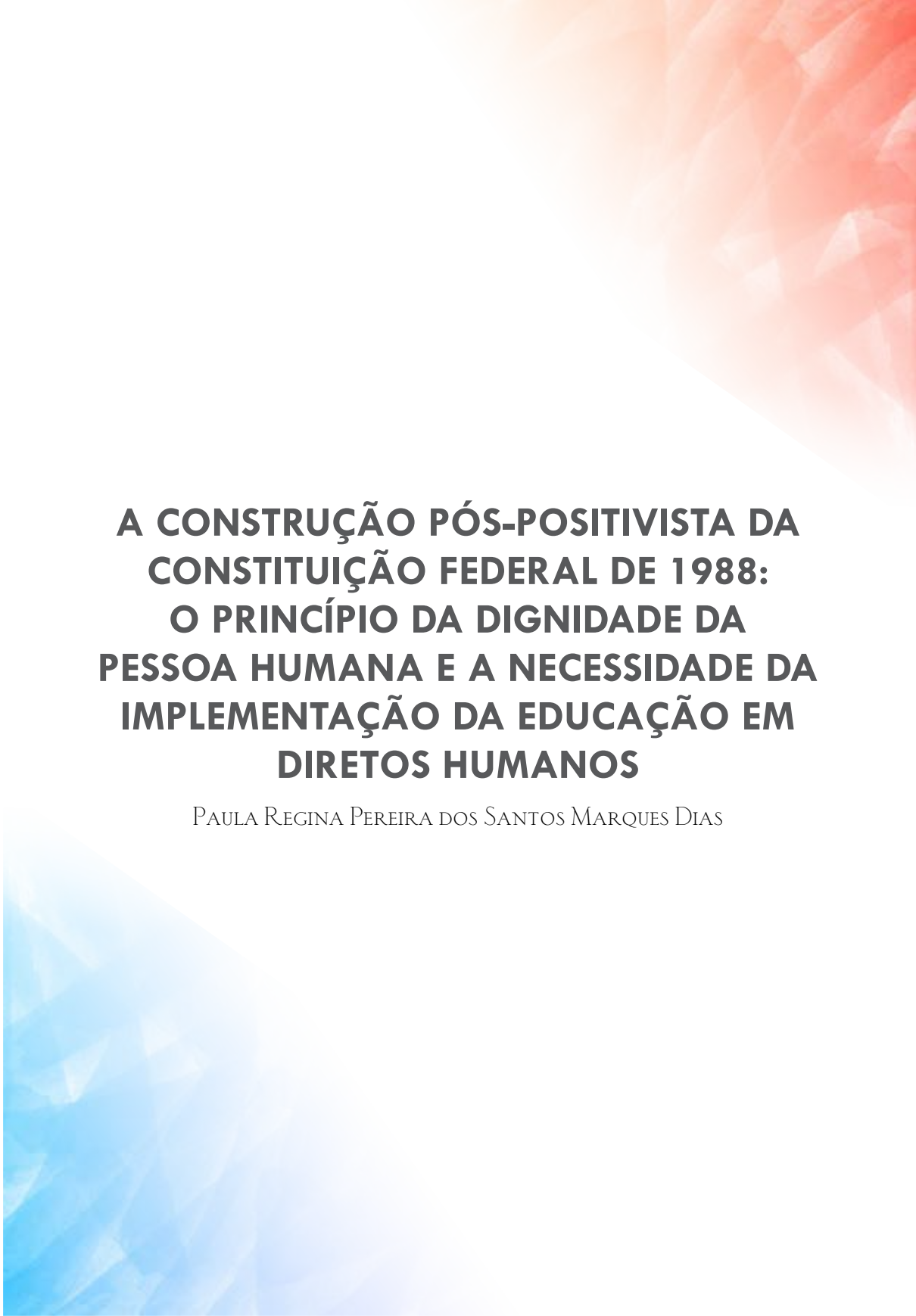
_____. Lev, S. **Fundamentos da Defctologia. Obras Escolhidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Lev, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Lev, S. **Psicologia infantil** (Incluye: “Paidologia infantil”. “Problemas de la psicologia infantil”). Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

_____. Lev, S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2007.



**A CONSTRUÇÃO PÓS-POSITIVISTA DA
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988:
O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA
PESSOA HUMANA E A NECESSIDADE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
DIRETOS HUMANOS**

PAULA REGINA PEREIRA DOS SANTOS MARQUES DIAS

A CONSTRUÇÃO PÓS-POSITIVISTA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: o princípio da dignidade da pessoa humana e a necessidade da implementação da educação em direitos humanos¹

Paula Regina Pereira dos Santos Marques Dias

Mestra em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela PUC-GO. Especialista em Direito Processual Civil pela UNISUL-SC. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.

Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (paulaitz@hotmail.com)

Resumo: Este trabalho tem como finalidade demonstrar que a construção pós-positivista da Constituição Federal de 1988 dá suporte à exigência da efetivação da educação em direitos humanos em todas as etapas da vida acadêmica da pessoa, do ensino infantil ao superior. Para isto, foi realizada uma apresentação do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, sendo este um fundamento da República Federativa do Brasil e direito fundamental, que enseja a importância da necessidade de implementação desta educação para o conhecimento de todos sobre seus direitos e deveres. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, e como método de abordagem o dedutivo, por meio do estudo da construção jusfilosófica deste princípio na Constituição Federal de 1988. Apreendeu-se que a exigência pelo Poder Público do estudo dos direitos humanos na vida acadêmica da pessoa influenciará nas gerações futuras, para que as atrocidades ocorridas no último século não venham a se repetir.

Palavras-Chave: Constituição Federal de 1988. Implementação. Educação em Direitos Humanos. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 agrega em sua estrutura todo o núcleo de proteção da dignidade da pessoa humana, incluindo os direitos afirmados historicamente, denominados como direitos humanos. A Constituição, norma maior de um Estado, é o local apropriado para positivizar as normas asseguradoras desses direitos, conhecidos como direitos fundamentais.

Para Piovesan (2010, p. 24), a Carta Republicana pode ser considerada “como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil”. Esta previsão abrangente de direitos fundamentais no texto político é fruto de alguns fatores da dogmática jurídica e jusfilosófica, dentre

1 Adaptação de capítulo de dissertação de mestrado.

os quais se destacam o pós-positivismo jurídico e o neoconstitucionalismo, que trouxeram para a seara interna os direitos humanos, elegendo-se como de maior relevância a igualdade e a dignidade da pessoa humana, influenciando, portanto, na necessidade de uma educação para os direitos humanos em todas as etapas da vida acadêmica, a fim de que não haja um retrocesso da humanidade e que as atrocidades vivenciadas no último século sejam dissipadas.

Deste modo, o objetivo do presente trabalho é demonstrar que a construção pós-positivista da Constituição Federal de 1988 dá suporte à exigência da efetivação da educação em direitos humanos em todas as etapas da vida acadêmica da pessoa, do ensino infantil ao superior, com base no princípio da dignidade da pessoa humana.

2 O PÓS-POSITIVISMO COMO MARCO PARA O ADVENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No ideal positivista, os problemas jurídicos resolvem-se a partir de um processo silogístico de subsunção dos fatos à regra escrita. “O juiz – *la bouche qui prononce les paroles de la loi* – é um revelador de verdades abrigadas no comando geral e abstrato da lei. Refém da separação de Poderes, não lhe cabe qualquer papel criativo” (BARROSO, 2001, p.20). Com isso, não há muito espaço para outras fontes além do que está escrito no texto normativo.

O pós-positivismo, termo utilizado para designar a virada hermenêutica proposta por jusfilósofos e autores de Teoria Geral do Direito em busca de uma terceira via, construída com o objetivo de superação da tradicional dicotomia entre jusnaturalismo e positivismo jurídico, abriu-se como uma nova percepção do Direito, após a Segunda Guerra Mundial, quando tantas atrocidades foram cometidas com o amparo legal. No Brasil, o termo “pós-positivismo” foi introduzido no estudo de Direito Constitucional em 1995 por Paulo Bonavides (2008).

Para a filosofia e a teoria geral do direito contemporâneo, o Direito não é apenas um sistema de regras no qual o juiz deve restringir-se a pronunciar as palavras da lei; o ordenamento jurídico é também formado por princípios de conteúdo amplo e aberto, com força normativa, aplicáveis sempre e cada vez mais previstos nos próprios textos legais (DWORKIN, 2010; BARROSO, 2005). Todo

este reconhecimento da normatividade dos princípios na perspectiva pós-positivista e principiológica do Direito foi transplantado para os textos constitucionais. “O constitucionalismo moderno promove, assim, uma volta aos valores, uma reaproximação entre ética e Direito” (BARROSO, 2005, p. 19), dando origem ao chamado neoconstitucionalismo.

3 NEOCONSTITUCIONALISMO E EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Como o próprio nome sugere, trata-se de um novo momento constitucional, uma renovação da concepção clássica de constitucionalismo. Conforme aponta Barroso (2005), no segundo pós-guerra a concepção tradicional é aprimorada, dando origem a um novo constitucionalismo. O marco filosófico deste momento constitucional é o pós-positivismo, com a centralidade dos direitos fundamentais, agora incluídos de forma ampla nos textos políticos de cada país. A maioria desses direitos é considerada “direitos princípios”, tendo, portanto, como exposto anteriormente, força normativa.

Nesta esteira, pode-se seguramente falar da superioridade da Constituição, que se coloca em um patamar elevado acima de todos os poderes por ela instituídos (inclusive o parlamento e as leis dele emanadas), tendo sua eficácia jurídica garantida, inclusive, por mecanismos jurisdicionais de controle de constitucionalidade. A Constituição, além disso, “se caracteriza pela absorção de valores morais e políticos (fenômeno por vezes designado como materialização da Constituição), sobretudo em um sistema de direitos fundamentais autoaplicáveis” (MENDES; BRANCO, 2014, p. 47). O próprio artigo 5º, § 1º, da Constituição de 1988, ao tratar dos direitos fundamentais previstos em todo seu corpo, informa que: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”. O Estado Constitucional de Direito deve prezar por um efetivo cumprimento de seus direitos fundamentais.

Assim, todas as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais sempre são dotadas do mínimo de eficácia, cabendo aos poderes públicos a missão de extrair das normas, a maior efetividade possível. Conceitualmente, Barroso apresenta a efetividade como “a realização do Direito, o desempenho concreto de

sua função social”, representando a “materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais”, e completa afirmando que efetividade “simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade social” (BARROSO, 2009, p. 220, grifos do autor).

3.1 Direitos Humanos ou Fundamentais: a dignidade da pessoa humana como princípio-fundamento

A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, o Estado brasileiro viu-se obrigado a dar uma maior proteção aos direitos humanos e aos direitos fundamentais, restando estabelecido um verdadeiro Estado Social, que possui como fundamento central a “dignidade da pessoa humana” (art. 1º, III), base de construção de todo direito humano e fundamental e valor essencial que dá unidade e sentido à Constituição, e como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV), patente ideal de igualdade e bastante debatida ultimamente.

Sarmiento afirma que a dignidade da pessoa humana costura e unifica todo o sistema pátrio de direitos fundamentais, representando “o epicentro axiológico da ordem constitucional, irradiando efeitos sobre todo o ordenamento jurídico e balizando não apenas os atos estatais, mas também todas as relações privadas [...]” (SARMENTO, 2010, p. 86). Percebe-se, contudo, que a dignidade humana em seu contexto histórico não nasce para todos, era privilégio de alguns. No entanto, a dimensão hoje apreendida dessa “dignidade” é produto de uma “história diferente”.

Barroso (2013) afirma que os marcos tradicionais da dignidade humana contemporânea encontram-se na tradição judaico-cristã, no Iluminismo e no período pós Segunda Guerra Mundial. Pela religião denota-se o valor da dignidade no contexto da igualdade, pois Deus criou o homem à sua imagem e semelhança; no Iluminismo, emergiu-se a centralidade do homem, bem como o individualismo, o liberalismo, desenvolvimento da ciência, tolerância religiosa; ou seja, o anseio da razão, do conhecimento e da liberdade quebraram o autoritarismo, a superstição e a ignorância. No entanto, o marco decisivo para a construção da ideia de dignidade humana contemporânea foi o término da Segunda Guerra Mundial.

Após a inserção no discurso político houve a necessidade da sua inclusão no

discurso jurídico, em duas situações. A primeira foi sua admissão nos tratados e declarações internacionais, bem como em diversas constituições nacionais. A segunda foi a ascensão da cultura jurídica pós-positivista reassegurando a aproximação do direito à moral e à filosofia política (BARROSO, 2013).

Sarmiento (2010, p. 87) assevera que “o princípio da dignidade exprime, por outro lado, a primazia da pessoa humana sobre o Estado.” Ou seja, o Estado é o meio que garante e promove os direitos fundamentais da pessoa, vista como o fim. Em uma concepção minimalista, a dignidade pode ser identificada como contendo três elementos essenciais: a) valor intrínseco dos seres humanos; b) autonomia individual; e c) limitada por restrições impostas em nome de valores sociais ou interesses estatais, chamados valores comunitários.

O primeiro elemento, valor intrínseco dos seres humanos, refere-se à natureza do ser, e tem caráter filosófico. Somente os seres humanos podem ser considerados, pelo imperativo categórico kantiano, um fim em si mesmo, e, por isso, apenas eles são dotados de dignidade, logo “os seres humanos não têm preço nem podem ser substituídos, pois eles são dotados de um valor intrínseco absoluto, ao qual se dá o nome de dignidade” (BARROSO, 2013, p. 72).

O segundo elemento é a autonomia, com cunho ético. “É o fundamento do livre arbítrio dos indivíduos, que lhes permite buscar, da sua própria maneira, o ideal de viver bem e de ter uma vida boa” (BARROSO, 2013, p. 81). Há aqui uma perspectiva de autodeterminação, aquela em que a pessoa pode definir as regras que irão reger sua vida. No entanto, essa autonomia é pessoal. Nesta seara, no campo das decisões pessoais básicas, pode-se dizer que se tem autonomia, como por exemplo, na escolha da religião, dos relacionamentos pessoais e na política, sem influência externa.

O último elemento é o valor comunitário, representado pelo elemento social da dignidade. “Os contornos da dignidade humana são moldados pelas relações do indivíduo com os outros, assim como com o mundo ao seu redor” (BARROSO, 2013, p. 87). Observa-se que este elemento resguarda a liberdade e a igualdade também dos outros que os rodeia, por meio da regulação estatal. Por isso, apreende-se que o estímulo da educação em direitos humanos em todas as fases da vida acadêmica da pessoa a capacitará para a convivência e luta pelo fim das desigualdades, conhecimento e aprendizagem dos valores sociais comuns e concretização

da dignidade de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão das normas de convivência traçadas pelo Direito passa pelo debate internacional, na medida em que tratados internacionais são aqui firmados. Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 estabelecendo que os direitos humanos são fundamentais, apresenta por seus aspectos principiológicos a necessidade de implementação efetiva da educação em direitos humanos em todas as etapas da vida acadêmica de seus cidadãos.

A dignidade da pessoa humana traçada como um princípio-fundamento a qual é perseguida e resguardada pela Constituição da República, e esta, observando as necessidades individuais e também as coletivas, encontra-se também alicerçada pelo princípio do não-retrocesso do qual uma vez garantida não poderá ser suprimida.

Com isso, pode-se concluir que a Constituição Federal de 1988 é principiológica, harmonizada com os tratados internacionais de direitos humanos pactuados após a Segunda Grande Guerra, em que se alicerça no fundamento da dignidade humana para que não haja retrocessos e sim a inserção de políticas públicas capazes de dirimir as sequelas de uma digressão histórica dos grupos vulneráveis. Deste modo, a implementação da educação em direitos humanos nas etapas da vida acadêmica da pessoa é uma necessidade premente e um fruto deste neoconstitucionalismo, que clama pela efetividade dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2013.

_____. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito: o triunfo tardio do Direito Constitucional no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 851, 1 nov. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/7547>>. Acesso em: 25

ago 2016.

_____. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro. In: **Revista da EMERJ**, v.4, n.15, 2001. P. 11-47. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista15/revista15_11.pdf>. Acesso em: 25 ago 2016.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 ago 2016.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira. BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.



A PEDAGOGIA DO CAPITAL: INDÍCIOS DE EDUCAÇÃO COMO INDÍCIOS DE VIOLÊNCIA E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO

FÁBIO JOSÉ DE QUEIROZ
MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE DA SILVA
ANTONIA ROZIMAR MACHADO E ROCHA

A PEDAGOGIA DO CAPITAL, A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO COMO VIOLÊNCIA E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO¹

Fábio José de QUEIROZ (URCA)²

Maria José Albuquerque da SILVA (UFC)³

Antonia Rozimar Machado e ROCHA (UFC)⁴

RESUMO

O artigo trata sobre as relações entre capital e os processos de formação humana, buscando mostrar as estratégias da classe capitalista para manter o controle sobre a classe trabalhadora, restringindo as formas de seu acesso ao saber cultural da humanidade e acentuando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Tendo como referência, sobretudo, o legado teórico de Marx em *O Capital* (2013), partimos de duas hipóteses: o capital, ao se valorizar, atua com a força de seus intentos e a violência de seus métodos; junto disso, oferece uma educação fragmentada, elementar e de cunho meramente técnico aos que trabalham sob seu regime. Constatamos, assim, que, em última instância, tal educação se mostra não só mitigada, mas, ao mesmo tempo, refém de um sistema no qual o cerceamento à liberdade do trabalhador, explícito ou não, desempenha papel decisivo. Reafirmamos, não obstante os limites que cercam os processos de educação formal, que os trabalhadores não podem abdicar de uma reivindicação-chave: a luta pelo acesso às objetivações históricas produzidas pela humanidade ao longo do tempo.

1 O texto resulta de revisão bibliográfica e constitui versão original completa do resumo expandido intitulado “A pedagogia do capital: indícios de educação como indícios de violência e (de) formação do trabalho”, apresentado no VIII FIPED, realizado em Imperatriz/MA, no período de 09 a 12 de novembro de 2016.

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e professor convidado do Mestrado em Educação Brasileira da FACED – UFC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Marx, Luta de Classes, Estado, Ideologia e Revolução/URCA. E-mail: fabiojosequeiroz@yahoo.com.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação - FACED/UFC. Professora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFC. E-mail: maria.jasilva@hotmail.com

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação – FACED/UFC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFC, na linha Trabalho e Educação. E-mail: r.machado.rocha@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

As relações do chamado mundo do trabalho com a educação não nos parece uma temática esgotada. Inversamente, as nuances do capital e suas conexões com o trabalho, mediante o uso de estratégias múltiplas e renovadas, impele o pesquisador a retomar sempre, e uma vez mais, os estudos que juntem as pontas desses fios soltos, trazendo a lume questões que demarcam os contatos e dissensões da sociabilidade do capital com os trabalhadores e o seu carecimento histórico no que se refere ao processo de instrução que lhe é devido. De modo sumário, diríamos que esse desenho inicial fundamenta e esclarece as diligências teórico-históricas a que nos propomos.

Nesse sentido, temos como objetivo examinar os elos que articulam a ação do capital e os processos de formação humana que têm como alvo prioritário o adestramento e controle da classe trabalhadora. Do mesmo modo, analisamos o lugar da educação nos movimentos promovidos pelos trabalhadores e suas representações de classe. Para alcançar esses objetivos, partimos de duas hipóteses: o capital, ao se valorizar, atua com violência como se trouxesse consigo não somente a voracidade econômica, mas a força de seus intentos e a brutalidade de seus métodos; junto disso, oferece uma educação fragmentada, elementar e meramente técnica aos que trabalham que, em última instância, se mostra não só mitigada, mas, também, fundamentada na restrição à liberdade do trabalhador.

Ao desenvolver essas hipóteses avançamos no sentido de reafirmar que, malgrado os limites dos processos de educação formal, no capitalismo, os trabalhadores não podem abdicar de uma reivindicação-chave: a luta pelo acesso às objetivações históricas produzidas pela humanidade ao longo do tempo. Essa inferência implica pleitear o direito à educação pública como condição necessária da formação humana daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. É para essa complexidade que se deve voltar todo aquele que almeja a emancipação da classe trabalhadora.

No que se refere à questão metodológica, realizamos revisão bibliográfica

e incursionamos a abordagem teórica concentrando-nos, sobretudo, no livro I de *O capital* (2013), de Karl Marx, tomando-o não como um a receita para os problemas do século XXI, mas, necessariamente, como excelente ponto de partida para estudos nos quais os laços entre trabalho e educação, em seus múltiplos aspectos, possam ser plenamente desenvolvidos e compreendidos.

2. A FEROCIDADE DO CAPITAL, TRABALHO E DEFORMAÇÕES NA INSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO

Quando Marx publicou o livro I de *O capital* (2013), efetivamente, o capitalismo havia se erguido como sistema “puro” quase que unicamente na Inglaterra. Com tal característica, foi esse país que, em última análise, serviu de ilustração para o estudo do modo de produção especificamente capitalista. As conquistas e horrores do capital, que se espalhariam pelo mundo, nos decênios seguintes, de fato, se revelaram ali em primeiro lugar.

Quando das exigências de que o Estado promovesse a instrução pública para os filhos da classe trabalhadora, não só afloraram instituições escolares que recebiam os rebentos dessa classe, mas nesses estabelecimentos de ensino se testemunharam como as classes dirigentes entendiam (e ainda entendem) a natureza desses espaços de formação voltados ao atendimento das demandas das famílias proletárias. Aliás, essas demandas começaram a se tornar exigências de certos ramos da produção industrial, carentes de uma mão-de-obra que recebesse uma formação escolar mínima.

Desse modo, em torno da produção, diretamente,

Surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo e, para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. E, ambos os casos diminui o valor da força de trabalho (MARX, 2013, p. 424).

Como se observa, o capital consegue reduzir seus custos com a preparação

da força de trabalho sob o signo da maquinaria. As máquinas simplificam as tarefas e a simplificação das tarefas define o lugar e a profundidade do processo formativo do trabalhador. Mesmo o mais qualificado deles não traz embutidas na sua formação despesas exageradas intrínsecas às exigências de qualificação. Ainda hoje, certas tarefas da indústria exigem trabalhadores qualificados de modo mínimo. Inversamente, outra parte da atividade produtiva pode ser realizada pelo trabalhador cujo aprendizado, não raro, ocorre no âmbito da própria experiência fabril. O tarimbeiro não é o proletário do século XIX. Ainda hoje, ele é reclamado pelo sistema industrial. Ramos inteiros da produção capitalista, como é o caso da construção civil, frequentemente requerem esse trabalhador simples como uma linha inserida na agulha.

O aparecimento de funções novas, complementares ou distintas das até então existentes, durante certo tempo, exige novos investimentos com o intuito de equilibrar a procura de profissionais qualificados com a demanda industrial. Por exemplo: quando a maquinaria começou a ocupar espaço privilegiado, ao longo do século XIX, ocorreram situações que, à primeira vista, impeliram os capitalistas a se ater à tarefa de cobrar do Estado soluções para o impasse transitório que se abriu. Essa questão não deixou de ser notada por Marx: “Exceções ocorrem na medida em que a decomposição do processo de trabalho gera funções novas e abrangentes que no artesanato não existiam, ou pelo menos não na mesma extensão”. (2013, p. 424)

Nesses casos, momentaneamente, não se deve admitir que, de modo categórico, ocorram aí situações nas quais prevaleça a redução do valor da força de trabalho. Trata-se, no entanto, de circunstâncias contingentes e, provavelmente, são resolvidas no curso de poucos anos. Ademais, a história demonstra que os custos de aprendizagem nem sempre são pagos pelos capitalistas. Grande parte das vezes, o capital mobiliza o Estado que ou subsidia de modo parcial a aprendizagem ou simplesmente a patrocina diretamente. Nos dois casos, o financiamento do exercício inicial de instrução da mão-de-obra se realiza mediante a utilização do fundo público.

A questão é: até que ponto se pode falar desses processos como exemplos de formação humana?

Quando na Inglaterra da primeira metade do século XIX cresceram demandas pela instrução pública para as famílias proletárias, não faltaram oportunidades

para se demonstrar como o capital e o Estado tratavam o problema com desrespeito e despudor, tanto no tocante à qualidade do ensino quanto aos locais onde se realizavam atividades consideradas como institucionalmente formativas. Assim, “Antes que se promulgasse a lei fabril de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever”. (MARX, 2013, p. 473)

Na esteira dessas deformidades elementares, “os inspetores de fábrica denunciaram a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas e cujos certificados eles tinham de aceitar como plenamente válidos do ponto de vista legal” (idem, *ibidem*). Esses fatos testemunham como os capitalistas estampavam vivamente o seu real descontentamento com relação às cláusulas educacionais que vinham ao mundo, não com o consentimento dos industriais, mas apesar de seu desconforto e repulsa. Confirma igualmente como a qualidade da formação humana não constitui um genuíno propósito dos capitalistas e daqueles que representam seus interesses no âmbito das instituições estatais. Agora, à medida que a aprendizagem se torna indispensável para o cumprimento de certas funções produtivas, o capital não deixa de se empenhar com vistas a conceder ao Estado o encargo de instruir o trabalhador ou a futura mão-de-obra no que se faz necessário quanto ao adestramento da sua capacidade adequada à produção.

As mudanças que aconteceram na instrução pública, não só na Inglaterra, mas no mundo inteiro, desde meados do século XIX, não nos autoriza, no entanto, a crer que a instrução pública para a família trabalhadora se tornou qualitativamente distinta e naturalmente humana. É uma situação próxima do que aconteceu com a aplicação da maquinaria, em larga escala, no processo de produção.

Do século XIX para cá, essa aplicação mudou significativamente; mas, do ponto de vista da classe trabalhadora, a maquinaria e a grande indústria, ao invés de aumentar o tempo livre da classe que vive do trabalho, a tornou ainda mais refém de sua potência hostil. A intensificação da jornada de trabalho, ao lado de horas extras custosas e alienantes, apenas demonstra que o capital maneja o progresso técnico, não a favor, mas contra aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. No caso da educação para o trabalhador, as mudanças que se deram ao longo de mais de um século e meio, desde a publicação de *O capital*, não conseguiram dotar o dono da força de trabalho de uma práxis que fizesse com que ele acrescentasse um novo

significado à sua existência, humanizando a sua natureza, naturalizando a sua humanidade. Esses fatos somente reforçam como o capital maneja a instrução pública, não a favor, mas contra aqueles que vivem da venda de sua capacidade de trabalho.

No que diz respeito a essa questão, a leitura de *O capital* nos autoriza a emitir um juízo inicial: a educação do trabalhador reflete um brilho quase opaco, pois funciona mais como indício do que como obra completa. Esse padrão de violência não é inteiramente tipificado. Ao trabalhador é oferecido um meio-estudo quando, com efeito, um meio-estudo não é exatamente o estudo de que necessita aquele que produz a riqueza material da sociedade e recebe dela unicamente a pobreza instrutiva. Numa sociedade fundada na desigualdade, a instrução desigual é a norma que se impõe. Essa compreensão tem como base o pressuposto de que a educação não pode ser igual para classes sociais cujos interesses e papéis históricos são radicalmente distintos. A esse respeito, os exemplos que emanam da obra magna de Marx são suficientemente apropriados e coerentes.

Assim, em situações nas quais o Estado opera com políticas públicas de formação de mão-de-obra, ou de constituição de escolas profissionais, nota-se ora a mão invisível do capital, ora a intervenção explícita, indicando e propondo direções que o favoreçam; tendo em vista essa perspectiva, as deformidades desse tipo de formação sugerem que estamos perante uma caricatura daquilo que se pretende elevar até ao topo onde deveria se instaurar a riqueza humana. Do alto da montanha, distingue-se unicamente a caricatura capitalista da formação humana, sorridente e plácida, como se não cansasse de repetir o mesmo velho estribilho: “trabalhador, não te esquece de tomar nota de teus deveres”!

2.1. A pedagogia de ferro do capital: capitalismo, formação humana e violência

A tolerância do capital tem como limite a sua existência. A começar desse limite, a violência tácita se torna violência aberta. Logo, não há como superar o capital sem conjurar a violência que o acompanha. Isso significa quase recordar uma lição impregnada de história.

É preciso enfatizar: a pedagogia do capital é uma pedagogia de ferro. Aos que atuam ativamente no mercado de trabalho, ela orienta e organiza a mais feroz

exploração. Aos que são atirados além de suas fronteiras, ela sinaliza a mais sanguinária das expropriações, a do próprio direito ao trabalho. A violência muda de forma, mas a sua raiz é a mesma, e diz respeito aos métodos violentos com os quais o capital submete o trabalho. As tentativas de reformas, desprezando a necessidade de ruptura radical com essa ordem, i.e., de rompimento com as suas raízes, apenas aparentam mudar o que, em última análise, permanece intocado.

A redução de salários, o desemprego, a escassez e as esmolas são os meios pelos quais a violência do capital se manifesta em seus múltiplos efeitos. Essas modalidades de coerção, entretanto, não são raios no céu azul; elas são inerentes a esse sistema, que não existe sem ela e constitui o chão que o sustenta. As tentativas de pacificar e abrandar o regime social capitalista tem a mesma eficácia de subir ao céu escalando um pé de feijão. Mas, isso funciona unicamente nos relatos ficcionais. Enquanto reformadores, de todo tipo, formulam remédios milagrosos para restaurar a paz, sem demolir o sistema do capital, a exploração da força de trabalho se torna, mais e mais, inescrupulosa. Esse é outro enunciado da pedagogia de ferro do capital.

Do trabalho domiciliar à fábrica, da fábrica ao trabalho domiciliar, da empresa-mãe às empresas associadas e das segundas para a primeira, por fios invisíveis, o capital se move e submete o corpo do trabalhador à condições usurpantes que alimentam, revigoram e valorizam este mesmo capital. Nesse contexto, a pobreza rouba do trabalhador não só as condições de trabalho mais essenciais, mas o aliena de usufruir das capacidades que o seu corpo opera. Doutro lado, o sonho de enriquecer mediante o trabalho domiciliar ilude o corpo e a alma, até que ambos derrapem e o corpo desça a terra, enquanto a família reza para que a alma suba ao céu.⁵ Eis outro ensinamento – esse bem prático - da pedagogia de ferro do capital.

Não é de espantar que as doenças, os baixos salários e o desemprego que atingem os trabalhadores, apareçam como “condições vitais do capital” e não como expressões de sua brutalidade regular, sem contar que a violência da produção capitalista é incompatível com o que Marx denomina de “produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões” (2013, p. 554). Essa indicação

5 Nessa passagem, dialogamos com uma passagem de célebre poema de Alphonsus de Guimarães intitulado *Ismália*. Disponível em: < http://www.releituras.com/alphonsus_ismalia.asp>.

demonstra que a plena formação humana é um desejo que passa ao largo das preocupações do capitalista para com o trabalhador, retido em uma teia de sutilezas e ciladas, que, em última hipótese, mais esconde do que revela o conteúdo da brutalização que se harmoniza com o domínio do capital.

Com efeito, a violência do modo como se organiza o processo de valorização do capital implica na utilização de métodos que induzem à “ignorância” e ao “embrutecimento”, ou, dito de outro modo, determina a degradação física e espiritual da classe que vive da venda de sua força de trabalho. Nesses termos, dir-se-ia que a indústria moderna, eixo em torno do qual se desenvolve o modo de produção especificamente capitalista, impõe um “rito sacrificial ininterrupto da classe trabalhadora” (MARX, 2013, p. 557). Eis outro modo de mostrar o significado preciso da noção de pedagogia de ferro. Aqui, a força dos fatos ajuda a evidenciar os pontos mais de fundo dessa pedagogia.

Com o surgimento das máquinas, a conquista da redução da jornada de trabalho e a legislação social e trabalhista, efetivamente, ainda que por um instante, acreditou-se que o capital se civilizara, deixando enterradas no passado as suas explosões bárbaras. Os resultados, de certo modo, são bem distintos das expectativas que se tinha.

Acontece que a grande indústria, ao incorporar os avanços tecnológicos, o faz sempre em detrimento do trabalho e em prol do capital. As utopias de uma sociedade de tempo livre, de ócio, a cada passo, sucumbem ante as asperezas reais do vampiro sedento. Os capitalistas vestem a sua máscara de civilidade, e para provar a coerência entre rosto e máscara, empurram para regiões mais distantes um punhado de indústrias que ignora limites no que diz respeito às questões sociais e ambientais. Esse é outro elemento que pertence ao modelo pedagógico que guia o sistema capitalista. No âmbito desse modelo, o que podem esperar os trabalhadores? Certamente, os extensos regimes de trabalho nas minas, a solidão de plataformas sem fim e o submundo de fábricas semiclandestinas, que abusam da mão-de-obra de retirantes e refugiados, e esses são apenas retratos cortados de uma fita interminável de filmes de horror. O que se passa debaixo da terra dura e do galpão aquecido foge aos olhares até dos deuses mais generosos. Desse inferno ninguém há de subir ao céu.

Em todo caso, a essa violência física se combina a crueldade no terreno espiritual, no qual consta a formação humana, que, no caso do conhecimento escolar do

trabalhador, é fragmentada, aligeirada e obedece às premências próprias da ordem capitalista, o que explica porque, por exemplo, o ensino e a educação da classe trabalhadora não constituem um sistema prostrado para todo o sempre. Esse sistema se modifica e se diferencia ao longo do tempo, adaptando-se às vicissitudes do capital.

Estudando o sistema de instrução pública à sua época, Marx mostra o caráter cômico do processo de interrogatório dos juizes quanto às exigências de instrução pública dos trabalhadores das minas e de seus filhos. Demonstra que, tangidos pelo embrutecimento do trabalho, os operários se deparam com dificuldades de melhorar sua educação. Em certas oportunidades, os empresários exigem certificados de adultos e crianças que residem em distritos onde sequer existem escolas noturnas. O excessivo trabalho nas minas completa a obra na qual a violência social deixa ver como o alvo determinado do capital não é a instrução escrupulosa dos trabalhadores e de seus filhos, até porque, não raro, para o trabalhador, o processo de produção se converte, liminarmente, não em fonte de desenvolvimento humano, mas de degeneração e escravidão. Esse fato influi decisivamente na questão da escolaridade e da formação humana de milhões de homens, mulheres e crianças com origem e inserção no proletariado.

A esse respeito, os representantes da burguesia não se enfastiam de elaborar e aprovar leis que, na aparência, sugerem soluções para o drama que envolve a instrução do proletariado. As legislações eloquentes podem tranquilizar governos e parlamentares, mas, frequentemente, pouco delas conta perante “as espantosas monstruosidades da exploração capitalista” (MARX, 2013, p. 560). Assim, governos e parlamentares ressarcem a sua consciência sem resolver as questões de fundo que dizem respeito à formação humana da massa de operários submetida ao processo de produção. O domínio direto e indisfarçado do capital não anula a legislação fabril, nomeadamente no terreno da educação, mas, decerto, a torna profundamente insuficiente como ferramenta de emancipação do proletariado.

No livro *Germinal* (1996) de Émile Zola, o personagem Deneulin, virtualmente conservador, adverte os seus pares que assim como a nobreza, “pelo seu amor às novidades filosóficas”, se torna cúmplice da Revolução Francesa de 1789, a burguesia pode se tornar conivente com a revolução do proletariado. Para ele,

a burguesia faz hoje o mesmo jogo imbecil, com o seu ardor de liberalismo, a sua fúria de destruição, as suas

bajulações ao povo... Sim, é a burguesia que afia os dentes ao monstro para ele nos devorar. E há de nos devorar, estejam certos disto! (ZOLA, 1996, p.190).

O que quer dizer Deneulin é que o capital não só martiriza ao proletariado, mas, paradoxalmente, também instrui o seu plantel, e essa instrução é condição necessária para sua formação humana, ainda que nos limites em que os capitalistas buscam sempre ter o controle sobre os trabalhadores. Nesse processo de formação, os que vivem da venda de sua força de trabalho afiam os dentes e, em todo tempo no qual eles defrontam o poder de seu inimigo e instrutor, crescem como ameaça à ordem social existente, ainda que esse processo não seja linear, mas se interrompa e siga o seu curso à base de fluxos e refluxos que se alternam. Todo esse quadro, no entanto, aguça e amadurece as contradições e antagonismos da forma capitalista e, “ao mesmo tempo, os elementos criadores de uma nova sociedade e os fatores que revolucionam a sociedade velha” (MARX, 2013, p. 571).

Nesse cenário, em oposição à pedagogia de ferro do capital, com todo seu séquito de violências, assomam elementos de uma formação humana habilitada a ajudar o trabalhador na sua luta contra as brutalidades de seu antagonista. A luta de classes se converte em momento de grande significado formativo. A ação comum pontifica, educa e disciplina o proletariado. Lentamente, são esmeradas as organizações da classe que reforçam o trabalho de educação básica e de educação política. As pautas das instituições operárias alcançam reivindicações de defesa das escolas públicas e de mais verbas para educação da prole. Mobilizações despertam contingentes inteiros para essa luta. A velha sociedade, então, ainda que por alguns instantes, hesita perante os fatores que ameaçam subvertê-la. Uma nova pedagogia pede passagem. A sua letra é nítida, o seu conteúdo, cristalino, o seu devenir, explícito: os expropriadores serão expropriados. Nesse cenário, os conflitos de classe se intensificam e o caráter dialético e antagônico da educação se faz notar com mais veemência.

2.2 Luta de classes, trabalho e educação

O usufruto negativo do trabalho no sistema sócio-metabólico do capital não pode nos induzir a esquecer de que “o trabalho desempenhou na história do homem um papel eminentemente educativo”, conforme nos recordam Albuquerque e Menezes (2009, p. 94). Como desdobramento desse raciocínio, embora admitam que, na sociabilidade capitalista, o trabalho é fonte de exploração, ressaltam que, mesmo nesse sistema, lado a lado com a negação da dimensão humana, observa-se a presença da afirmação de uma medida humana, que, obviamente, está contida no idêntico trabalho, dado o seu caráter dialético. Ademais, questionando o ponto de vista que ignora a dupla determinidade do trabalho na ordem do capital, referidos autores avançam em sua análise, e alcançando o campo da educação, serenamente indagam:

Mesmo no interior da sociabilidade capitalista, tendo o trabalho uma dupla determinidade – autoprodução humana e deformação (estranhamento) – não poderia ser entendido ele também como uma dupla determinidade do ponto de vista educativo: fonte de educação (autocompreensão de si e da natureza) ao mesmo tempo que fonte de alienação e destruição humana? (ALBUQUERQUE E MENEZES, 2009, p. 95)

Nessa compreensão subjaz a ideia de especificidade da esfera educativa, embora isso não implique negar que o complexo da educação, como complexo social, efetivamente, seja tributário do trabalho. Nesse sentido, no âmbito da luta de classe, os trabalhadores não devem desprezar - quando da elaboração de suas pautas reivindicatórias – o lugar de suas propostas no campo da educação. Assim, nas palavras de Albuquerque e Menezes (2009), a classe que vive da venda de sua força de trabalho não pode se esquivar da inquietante pergunta: “que proposta educativa, afinal, deve os trabalhadores reivindicar para si como parte de sua luta emancipatória contra o regime do capital?” (p. 98). Para os autores mencionados, os trabalhadores não podem se limitar às reivindicações políticas e econômicas, mas devem também fazê-lo no campo do ensino escolar, tornando a educação uma trincheira da luta,

o que implica na imposição ao Estado de um projeto educacional politécnico, no espírito proposto por Marx. Acontece que essas exigências só adquirem sentido na medida que abram caminho “para o florescimento de uma nova sociabilidade livre de toda forma de opressão e de exploração do homem pelo homem” (idem, p. 98).

Em suma, qualquer proposta de educação, do ponto de vista da classe trabalhadora, não pode estar dissociada de um projeto estratégico de luta por uma transformação radical da sociedade e, conseqüentemente, não deve estar desvinculada do embate político calcado nos interesses dos trabalhadores e de suas respectivas organizações. Do contrário, esse tipo de proposição leva água ao moinho dos que almejam separar as contendas em torno de reformas sociais das diligências com vistas à superação da ordem do capital.

Evidentemente, há suspeitas e objeções a esse olhar mediatizado à volta dessas questões que, em última análise, dizem respeito à formação humana, notadamente do trabalhador. Grosso modo, duas tendências se destacam quando a discussão se encaminha por esse trilho. Há os que pensam que a educação abarca uma legalidade própria que, de modo algum, deve ser tomada como algo relativo. É quase como se esse campo da vida social pudesse tudo, inclusive oferecer uma formação integral, não ao indivíduo-trabalhador, simplesmente, mas ao trabalhador como classe. Na trincheira oposta, há os que, mediante a admissão dos limites peculiares da esfera educativa, costumam situá-la num plano de tal maneira secundário, que é quase como se pedissem desculpas de reivindicá-la ou a deixassem sempre em última opção, num plano mais do que acessório. Nesse caso, a educação aparece como um tigre de papel.

Faz tempo que o marxismo, de modo geral, trata essa questão com o mínimo de equilíbrio analítico, admitindo os limites da educação como complexo social; mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância de torná-la acessível aos trabalhadores; não somente tornando-a formalmente franqueável aos que vivem da venda de sua força de trabalho; porém, contribuindo, também, no plano do seu desenvolvimento humano. A esse respeito, Costa (2010, p. 177) assinala que:

A educação é o solo particular onde se articula o processo de humanização por parte do indivíduo, que se apropria de valores, habilidades, conhecimentos, costumes, formas de pensar e agir, entre outras obje-

tivações produzidas pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

A questão se coloca concretamente nos seguintes termos: as objetivações produzidas pelo desenvolvimento histórico da humanidade devem estar ao alcance da classe trabalhadora, que não pode receber unicamente o que deriva de um modelo de educação em que o princípio norteador é o próprio trabalho, não em sua perspectiva emancipatória, porém, em sua versão estranhada, inerente ao domínio do capital, que nega ou limita as potencialidades humanizadoras do trabalhador.

Isso evoca, uma vez mais, os pressupostos que embasam o pensamento de Costa (ibidem), para quem “O complexo da educação é muito mais do que um simples canal de continuidade histórica do ser social, ele é um mecanismo essencial para a entificação do homem historicamente determinado”. Para esse autor, a sociedade burguesa enseja um sistema de educação formal que pode oferecer como possibilidade “a aquisição de objetivações genéricas necessárias”. O problema é que esse sistema específico tem como horizonte histórico não a superação, mas a preservação da sociabilidade burguesa. Esse limite histórico é a linha demarcatória extrema do complexo da educação. Reivindicá-lo como direito público não é o mesmo que se deixar ofuscar pela direção que lhe é imposta pelos interesses sociais das classes dirigentes. Superar essa divisa da ordem social, que corresponde a esse período histórico, é condição necessária para que a humanidade, enfim, possa usufruir de uma educação definitivamente emancipadora.

Demonstrado este fato, resta ainda enfatizar como a luta de classes e o chamado mundo do trabalho devem perpassar o combate à volta de reivindicações que compreendam e abarquem temas e propostas que tomem a educação, não como simples reverberação da sociabilidade capitalista, mas como condição necessária para o desenvolvimento do ser social. Malgrado os limites desse processo, é ele que pode oferecer aos trabalhadores a possibilidade de contato com as objetivações históricas produzidas, em escala densa, pela humanidade. Esse contato é necessário para que o trabalhador – ao longo de sua trajetória - possa ver além da sociedade de mercadorias. No quadro das limitações existentes, essa, certamente, não é uma questão de todo desprezível.

3. CONCLUSÕES

Nesse texto, buscamos trazer a lume as contradições do processo de formação humana no âmbito do capitalismo, mostrando como este concebe o trabalho unicamente como fator de valorização do capital, e como isso não exclui e ainda reforça o elemento da violência contra o indivíduo humano trabalhador e, finalmente, os modos de manifestação desses processos no complexo da educação.

Depreendemos do estudo que, embora a aspereza e a crueldade do capital cobrem seu preço no que diz respeito à formação dos indivíduos, redundando em deformações nas atividades de instrução daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, é essencial e decisivo que os trabalhadores e as suas entidades representativas não se furtem a incluir na sua pauta reivindicatória a exigência de que o Estado ofereça ensino público, gratuito e de qualidade.

Por dentro dessa luta, a demanda de uma crítica às formas institucionais conservadoras de instrução pública deve vir acompanhada da defesa de uma educação que aponte não para a preservação da ordem brutal existente, mas, antes de tudo, no sentido de investir com ímpeto para além de seus toscos limites, quando a educação deixará de ser vista como certo adestramento para o trabalho e passará a ser entendida como expressão mais candente da liberdade humana.

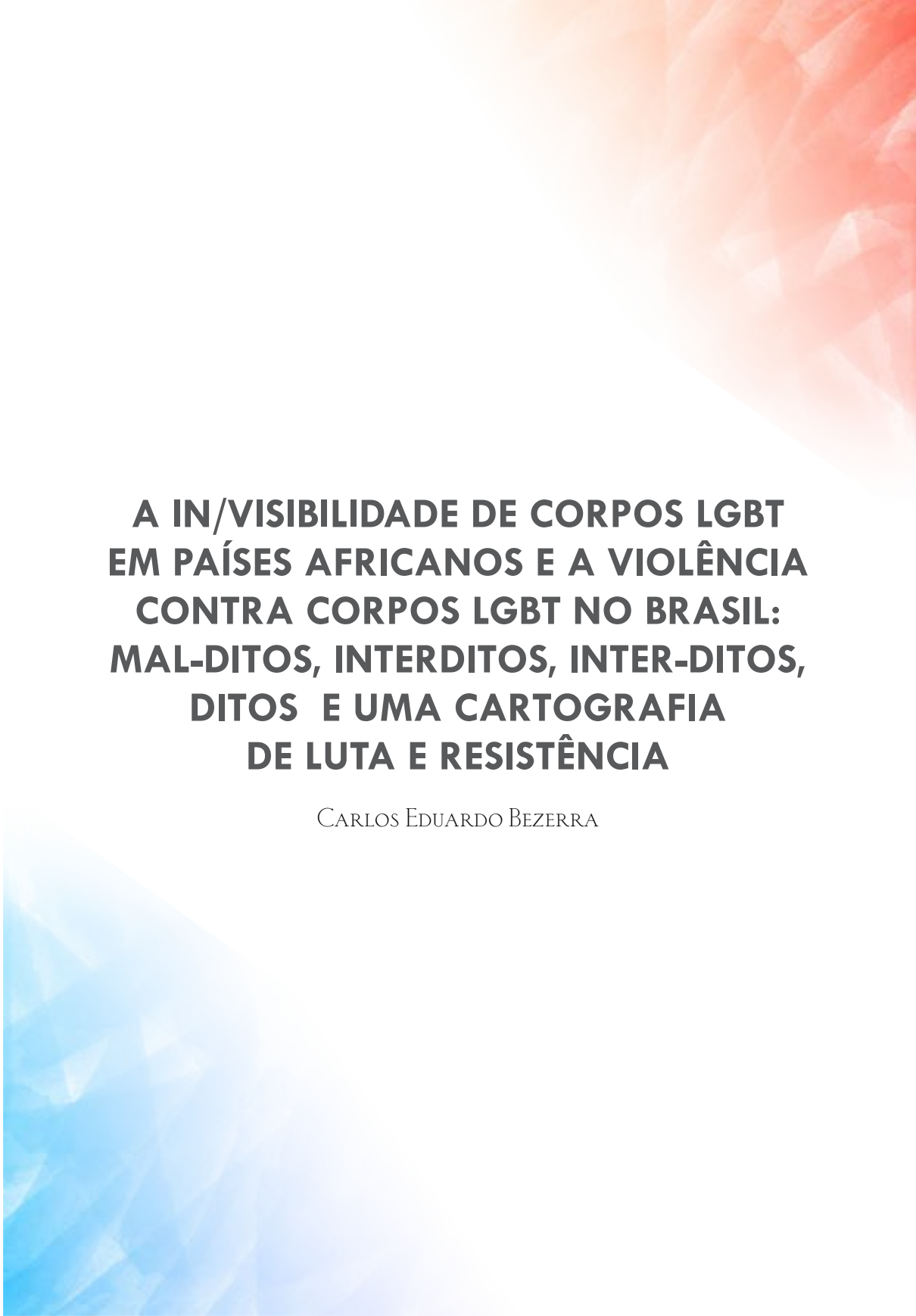
4. REFERÊNCIAS

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. Marxismo, história e educação. In: _____. (Org.). **Vozes da FACEDI**: reflexões, experiências e perspectivas em educação. Fortaleza: EdUECE, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

ALBUQUERQUE, Sharly et Chan Nunes de; MENEZES, Ana Maria Dorta de. O trabalho como princípio educativo: elementos de um debate em aberto. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de et al. (Orgs.) **Trabalho, educação, Estado e a crítica marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ZOLA, Émile. **Germinal**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.



**A IN/VISIBILIDADE DE CORPOS LGBT
EM PAÍSES AFRICANOS E A VIOLÊNCIA
CONTRA CORPOS LGBT NO BRASIL:
MAL-DITOS, INTERDITOS, INTER-DITOS,
DITOS E UMA CARTOGRAFIA
DE LUTA E RESISTÊNCIA**

CARLOS EDUARDO BEZERRA

A IN/VISIBILIDADE DE CORPOS LGBT EM PAÍSES AFRICANOS E A VIOLÊNCIA CONTRA CORPOS LGBT NO BRASIL: MAL-DITOS, INTERDITOS, INTER-DITOS, DITOS E UMA CARTO- GRAFIA DE LUTA E RESISTÊNCIA¹

Carlos Eduardo BEZERRA (Unilab)²

RESUMO

Nesta comunicação oral, apresentada no formato de mesa-redonda, exponho os resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa a respeito da in/visibilidade de corpos LGBT em alguns países africanos e a violência que sofrem os corpos desses sujeitos no Brasil. Sendo um dos países que mais mata LGBT no mundo, o Brasil, desde os anos 1990, sobretudo com as paradas, passeatas, caminhadas e demais manifestações públicas da população LGBT, já considera a sua existência, tendo conquistado a visibilidade e o direito a ela, porém, ainda assim, os índices de violências, inclusive a violência extrema, tem aumentado. Assim, coube-me questionar: quais corpos tem direito à visibilidade com segurança? Talvez, uma hipótese seja a de que, no Brasil, os corpos com direito a uma visibilidade segura sejam aqueles mesmos corpos representados na mídia como nas telenovelas por serem veículo de comunicação de massas: corpos sarados de gays *cis*, masculinos, brancos, ricos ou de classe média alta. Portanto, não é mais possível tratar das questões de gênero, sobretudo no caso brasileiro, de forma essencialista. Assim, passei a pesquisar com base teórica na interseccionalidade (CRENSHAW, 1991, 2002) (MCKLINTOCK, 1995), (PISCITELLI, 2008), considerando os marcadores de classe, raça/cor da pele, formação escolar, etc. No caso de países africanos, com destaque nesta pesquisa para os Países africanos de língua portuguesa (PALOP) o visibilidade é algo a ser conquistada. A partir desta constatação, passei a investigar os sujeitos LGBT que se afirmaram e se afirmam como tal nestes países, fossem por ações individuais ou por ações de organizações não governamentais como é o caso da Associação LAMBDA, de Moçambique, cujas ações acontecem não somente em Maputo, mas em Nampula e Beira com trabalhos bem desenvolvidos, inclusive com publicações de trabalhos acadêmicos realizados em universidades do país, além de mapas a respeito de assuntos sobre a diversidade de gênero. Destacam-se também as associações de Cabo Verde e algumas associações existentes em Botswana e Sudão. Nesta etapa da pesquisa, concluí que no Brasil é de fundamental

1 Projeto de pesquisa

2 Doutor em Letras na área de Literatura e vida social pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)

importância garantir a segurança dos sujeitos LGBT, que já conquistaram o direito à visibilidade, mas que sofre, por exemplo, pela inexistência de uma lei federal que criminalize a LGBTfobia e os crimes de ódio motivados por gênero, sexo e suas interseccionalidades e que nos países africanos é preciso reforçar solidariamente a organizações existentes, dando-lhes visibilidade aqui, aprendendo com elas as suas ações e estratégias, compartilhando experiências e sobretudo reafirmando a crença de que somos muitas e muitos e precisamos estar unidas e unidos como naquele primeiro chamado de Marx e Engels à união dos trabalhadores de todo o mundo.

Palavras-chave: In/visibilidade África Violência Brasil LGBT

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento os resultados finais de uma pesquisa qualitativa realizada em um ano sobre a homossexualidade e, mais amplamente, sobre os modos de vivê-la/dizê-la em alguns países africanos, bem como sobre a possível existência e modos atuação do ativismo LGBT em alguns países daquele continente. Tentando não cair na dicotomia construtivismo/essencialismo quanto à existência da homossexualidade e de práticas outras, que não aquela evidentemente heteronormativa, ou *homossexual behaviors* (KIRKPATRICK apud MIGUEL, 2014b, p. 2), compreendendo que cada “sistema de sexo/gênero” (RUBIN: 1975) e (PRECIADO, 2014) tem as suas contradições, funcionamentos, características, fugas, refúgios, etc., porém considerando também que aumentam as leis e as atividades anti-homossexualidade em África, levando pessoas a sofrerem diversos tipos de violência, trata-se de uma pesquisa que teve origem na minha experiências e inquietação profissional e de militância no movimento LGBT brasileiro, seja como professor ao lidar com estudantes de alguns países africanos, bem como em demais situações empíricas das quais tenha feito observação, participação e/ou observação participante na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), situada na cidade de Redenção, no Ceará.

A partir de conversas informais, de observações de sala de aula, de rodas de conversa, o que resultou em material de campo, constatei que as homossexualidades, a população e o movimento LGBTs, em alguns países de África, são negados, são dados como inexistentes pelos próprios africanos no contexto da instituição acima citada, ainda que haja bibliografia a respeito e que me serviu de revisão de

literatura, confirmando a sua existência, ou do já citado *homosexual behaviors*, e da transexualidade ou de outros registros de comportamentos heterodiscordantes, desviantes, em diversos povos dessa população em específico como é o caso dos trabalhos de Evans-Pritchard (1970 [2012]), Stephen Murray (1990), James Neil (2009), Luiz Mott (2005) N. Hoad (2007) e trabalhos mais recentes como os de Cláudia Rodrigues (2010), E. O. Oduwole (2013), C. Tushabe (2013) e Francisco Paulo Vieira Miguel (2014), Langa (2015).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A negação citada se expande para a vida da população LGBT como um todo e se assenta em alegações de invisibilidade, sendo esta expressa em afirmações como “Nunca vi isso no meu país”. Para não deixar dúvidas, “isso” se refere à homossexualidade, sobretudo a de jovens brasileiras e brasileiros LGBT da mesma idade que as jovens africanas e os jovens africanos que se permitiram conversar a respeito de maneira informal durante a pesquisa. Langa em uma pesquisa semelhante a minha, realizada com estudantes africanas e africanos em Fortaleza, registrou que “[...] os estudantes afirmam a inexistência dessa prática, remetendo-a países ocidentais e ao Brasil, algumas vezes em tons preconceituosos e discriminatórios.” (2015). Constatei que a suposta invisibilidade (assim como a indizibilidade sobre as homossexualidades ou sexualidades desviantes), dos sujeitos LGBT, nos contextos nacionais citados, parece por si só garantir a inexistência deles para as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa, que nem chegam a relatar com mais abertura outras práticas heterodiscordantes ou diferentes das práticas propostas pela heteronorma, salvo após a conquista de confiança em relação ao pesquisador. Diante disso, as perguntas que lhes coloquei eram as seguintes: 1. Qual é a expectativa de quem não pode falar de si livremente, seja por medo, por vergonha, por violência e mais drasticamente pela morte iminente? 2. Se não há sujeitos e práticas homossexuais ou heterodiscordantes, porque há legislação proibitiva e punitivas dessas práticas? Na maioria das vezes, a resposta a ambas as perguntas foi o silêncio.

Mas as colaboradoras e os colaboradores alegaram também que a homossexualidade não era um hábito ou uma prática da cultura africana, fala essa já constatada por Mott (2005) e Miguel (2014), que num momento era usada com o sentido

de unificação, embora estivessem falando do contexto específico de seus países, ou que era uma prática mais dos estrangeiros ou de africanas e de africanos que, morando no exterior, voltavam as suas terras natais ou de estrangeiros residentes naquele país. Portanto, as homossexualidades eram vistas, nestes casos, como uma prática recente, experimentada no estrangeiro, portanto exógena, o que já foi contestado pelos trabalhos de Mott e Miguel acima citados. Em algumas falas, a crítica à homossexualidade parecia ter relação como uma crítica ao Ocidente, sobretudo no caso de colaboradores muçulmanos (E, se não afirmo muçulmanas ou mesmo cristãs é porque no caso dessas o assunto era simplesmente ignorado.) Miguel também faz referência a esta relação (2014, p. 8) e a encontrei em comentários no *Facebook* como no caso da postagem de uma suposta carta atribuída a Robert Mugabe, presidente do Zimbábue, na qual ele rejeitaria qualquer possibilidade de união entre pessoas do mesmo sexo em seu país e no continente africano como um todo, o que denota um discurso que reverbera de forma mais ampla.

Destaca-se também nestas falas um certo determinismo cultural ou essencialismo ao definir o que é ou o que não é africano e, mais especificamente, o que é ser um homem africano e uma mulher africana, ou mesmo o modo como as colaboradoras e os colaboradores jogavam com a ideia de “unidade africana”, ainda que dissessem muitas vezes que há muitas Áfricas na África, ou que África não é um país, portanto apontando também para as singularidades. Porém, em um segundo momento, depois de conquistada uma certa proximidade comigo, sobretudo nas aulas da disciplina Educação, Gênero e Etnia, que foi ministrada em 2014, foi comum o relato da existência de homens *gays*, inclusive com seus nomes sendo citados, que aqui resguardamos, citou-se também a existência de meninos, mais especificamente de um vizinho de um dos colaboradores, que apresentava uma expressão de gênero feminina, o que não foi compreendido, nesta pesquisa, como homossexualidade, porém, devido à expressão feminina citada, o menino era castigado pela sua família, o que denota um registro de comportamento desviante da heteronorma, sendo punido. Um outro colaborador, de modo informal, porém diante da turma, contou-nos (à turma e a mim) que, ainda morando em seu país, recebeu de um outro rapaz um pedido de namoro, pedido este que ele não entendeu, uma vez que, segundo ele, o interessado não tinha nenhum traço feminino, chegando-lhe mesmo a perguntar: “Como seria esse namoro se somos dois homens e você não é e nem tem jeito de

mulher?”. Possivelmente, o conceito de expressão de gênero possa dar conta da situação.

Quanto a possíveis formas de socialização entre homens *gays* ou entre homens que fazem sexo com homens, considerando que não há, por exemplo, na capital de um dos países parceiros da Unilab, locais específicos de frequência LGBT, uma das colaboradoras falou-nos de festas onde se davam possíveis encontros entre homens, às escondidas. Após uma troca discreta de sinais entre eles, tudo sem palavras, apenas com gestos, olhares, um saía e esperava pelo outro do lado de fora do lugar da festa, em um área mais afastada, às escuras ou próximo de uma vegetação mais fechada.

Temos, assim, um quadro não diferente do que já se viu, por exemplo, no Brasil, com mais frequência anos atrás, quando as homossexualidades eram vividas às escondidas nas capitais ou cidades de grande e médio portes, ou que ainda se percebe/percebia, até recentemente, em cidades do interior, considerando, no entanto, que estas, sendo atravessadas pela vida rural, possuem as suas dinâmicas próprias. Tratam-se, possivelmente, guardando as devidas circunstâncias locais e/ou sociais, dos chamados “esquemas”, como afirma Ferreira: “[...] como eles costumam denominar os encontros amorosos indizíveis [...]” “O popular ‘esquema’ entre homens das mais variadas idades, isto é, circuitos amorosos indizíveis nas moitas que circundam o distrito [...]” (2008, p. 29, p. 34 respectivamente).

Como exemplo, recordo-me de que, em viagens pelo interior do Ceará, na década passada, onde trabalhei como professor, encontrei jovens *gays* de um determinado município da região dos Inhamuns. Em conversas na praça central, enquanto as beatas locais rezavam a trezena de Santo Antônio, eles me relataram sobre suas experiências de vida naquela localidade. Entre essas experiências, as relações sexuais tinham grande destaque, fossem entre eles, o que era muito raro, pois, segundo o mais falante dos interlocutores, “a maioria era de passivas”, ou com homens mais velhos e casados, estes no “papel” de ativos. A relação sexual com estes ocorria, preferencialmente, à noite, no cemitério local onde “só gente louca ia”, como falara o mesmo interlocutor espevitado. Durante o dia, ocorria nos currais das propriedades ou em lugares ermos como em casas abandonadas, baixios, barrancos de rios, que estavam secos e serviam de esconderijo e abrigo àquelas práticas. No inverno, ocorriam nas moitas, no bananeiral, nos banhos de chuva, o que, infelizmente, era

mais raro dada a escassez de chuvas na região. Vê-se que o corpo camponês não é casto nem dizível, como lembra Ferreira.

Segundo os mesmos jovens, toda a movimentação era conhecida da cidade, porém havia uma “explicação”, corrente à boca miúda, traduzida em ditados dos mais velhos repetidos e ditos a eles, de que só os passivos eram os “baitolas”, as “bichas”, enquanto os homens casados, se fizessem o papel de homem, ou seja, de penetrar, sendo ativos no intercuro sexual, eram homens heterossexuais sob os quais não pairava nenhuma dúvida de sua “macheza”. Mas, segundo os interlocutores, à boca miúda também se falava que esses papéis, supostamente fixos, era trocados... “O seu fulano dá o cu, marminino”, saltou o mais novo dos rapazes, e, indignado, contou a sua versão, a mais saborosa, dos fatos... constituindo, assim, outras estratégias, outros mal-ditos, interditos, inter-ditos. Ferreira ao falar dos “afectos mal-ditos” afirmou:

As estratégias dos afectos mal-ditos se criam através das ambiguidades dos rumores, elas também se constroem nos deslocamentos dos mexericos, pois não há mais homem ou mulher, ‘macho’ ou ‘veado’, moita ou mato, homem ou animal, mulher ou planta, mas metamorfoses de corpos, homem-mulher, homem-animal, homem-vegetal, homem-‘veado’, homem-‘macho’, vetores por todos os lados, em uma confusão entre corpos e palavras ambíguas. (2008, p. 138)

O que se percebe da fala dos interlocutores africanos e das interlocutoras africanas, bem como das falas de interlocutores brasileiros, no caso os jovens com quem conversei no interior cearense, é que a homossexualidade, ou o *homossexual behaviors*, pode ser percebida em papéis distintos, ainda que sejam dois homens que estão em intercuro sexual, os valores de julgamentos de ambos não tem o mesmo peso, bem como as certezas do que se diz são válidas até uma próxima vez. Como disse o mesmo interlocutor espevitado: “Aqui, os baitolas somos nós: as passivas. Mas não é bem assim não...”, deixando em suspensão, “no ar” outras narrativas, que se completaam com olhares, risos, interjeições, palavras soltas, insinuações... Percebe-se, no caso narrado pela colaboradora africana, que o contato entre dois homens em sua cidade deve ser exercido de modo privado, ou melhor, às escondidas, sub-repticiamente, silenciosamente, não havendo maior aceitação de sua exteriorização ou de sua excorporação (FERREIRA, 2007), sendo estas fenô-

menos globais muito mais recentes, desde a construção da “persona homossexual” (ENDSJO: 2014, p. 154). Porém, é preciso considerar que estes recursos não são eternos e únicos, como pude perceber, tempos depois, ao voltar no mesmo município, que contava com um “calçadão”, o novo *point* de socialização local.

Quanto à vivência sub-reptícia do desejo homossexual ou entre pessoas do mesmo sexo ou simplesmente a vivência de um desejo sem nome, Miguel dá como exemplo disso as experiências vividas por homens de Cabo Verde nas chamadas “Águas Quentes da Laginha”, que eram, segundo ele, “[...] uma espécie de sauna improvisada para orgias [entre homens] noturnas.” (2014b, p. 15), [acréscimo meu]. Com base na fala de seus colaboradores e naquelas condicionantes, Miguel chamou o sistema de sexo/gênero cabo-verdiano de “sistema hipocrisia” (2014, p. 83; 2014b, p. 12), que, “[...] parece denunciar ao mesmo tempo um *silenciamento* e uma *contradição* entre moralidades e práticas operantes em Cabo Verde nos assuntos sobre a homossexualidade.” (2014, p. 83) “Da pa dodu”, segundo Miguel, “se fingir de doido” (2014, p. 92) é a expressão em crioulo cabo verdiano para o silenciamento e o modo de lidar com a homossexualidade dos mais próximos.

Além da negação, do silenciamento ou do indizível, constatei também formas diversas de violência, que são afirmadas e reafirmadas através de relatos de agressão e até mesmo do extremo da punição: a morte. Parece que a violência sacode e irrompe o indizível, assim como a fuga, o exílio, o refúgio, pois, fora daquele contexto no qual se faz sexo entre homens, mas não se fala nele, os sujeitos se assumem ou aceitam ser colocados nas categorias identitárias de homossexuais ou *gays*, porém essa é uma questão a ser também desenvolvida em um artigo específicos sobre os refugiados e as refugiadas LGBT africanos e africanas. Além da violência física, que prepondera, “quando alguns casos são descobertos”, uma vez que em alguns países africanos a homossexualidade é punida de diversas formas, a vitimização pode ser percebida também na mídia que, em relação à África e à sua população LGBT, registram-nas somente com o pior lugar do mundo para ser LGBT ou o lugar onde LGBTs são somente vítimas e mais: são pessoas que não reagem, que não se organizam, que não lutam, que não possuem nenhuma agência sobre as suas vidas e os seus destinos, sujeitando-se a todas as forma de opressão. Será que isso é verdade? Quanto disso é construção? A vitimização reforça a política de invisibilidade, de silenciamento e da construção de uma suposta imagem de incapacidade de

reação e de luta contra crimes LGBTfóbicos ocorridos naquele continente e mesmo no Brasil. Como mudar esse quadro foi uma das perguntas que me fiz à medida que colhia as poucas falas a que tive acesso.

Na tentativa de mudança desse quadro, verifiquei que a internet era uma grande aliada. Em qualquer motor de busca é possível, de forma fácil e rápida, ter acesso a informações sobre a situação da população LGBT em África, ou seja, ela de algum modo existe! Constata-se na internet desde o direito ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo na África do Sul, país pioneiro nesse tipo de direito, às forma de punição. Assim, aquelas duas perguntas feitas às colaboradoras e aos colaboradores se repetiam: como há vítimas se elas não existem? Se **não há** LGBTs, por que **há** leis punitivas? Dito de outro modo: por que punir quem não existe? Seria uma punição preventiva? O fato é que a inexistência da homossexualidade em África é um mito, como já o afirmou Luiz Mott (2005). O mesmo é afirmado por outros pesquisadores que se dedicaram ao assunto. Porém, diferentemente do mito, a homossexualidade é punida no corpo de quem a incorpora e a excorpara (FERREIRA, 2007).

Se é possível visualizar no mesmo mapa a exceção, ou seja, o reconhecimento do casamento civil igualitário na África do Sul, o que prepondera é o não reconhecimento de casais homossexuais e as formas de punição, inclusive a mais rigorosa delas - a pena de morte -, já citada. Porém, até então, não encontramos na internet um mapa onde se cartografa a atuação e a luta de associações, de grupos e de indivíduos pelos direitos da população LGBT africana e pela sua promoção. Diz-se simplesmente que não existe e dá-se por encerrado o assunto. A proporção que as mídias divulgam estes crimes não é a mesma que divulgam a reação a eles, sejam estas reações individuais, de grupos ou de associações, ou ainda reações de fuga, de refúgio na África do Sul ou em outros países, inclusive o Brasil.

Esta política de invisibilidade, de vitimização, de falta de agência e de punição não é compreendida por mim somente como uma política partidária, de Estado ou de governo, mas a entendo como uma prática cotidiana assentada em ações que também são individuais e que, em muitas vezes, são fomentadas por outros poderes, entre eles, o da mídia e o religioso que, não raro, propaga discursos de ódio que se misturam a outros discursos, como, por exemplo, os discursos pseudo-científicos, os determinismos culturais, que se satisfazem com afirmações sem contestá-las,

os discursos moralistas, machistas e excludentes, que também inviabilizam e invisibilizam as reações e as lutas da população LGBT e das mulheres e que, aqui, no continente americano, recaem sobre a população afro-descendente e diaspórica. Desse modo, nos perguntamos: quais registros de lutas pelos direitos da população LGBT é possível traçar em África? Esses registros contemplam o continente todo? A princípio, foram a estas questões que procurei responder, constituindo, através da coleta esparsa de dados, um mapa possível da luta LGBT em países de africanos.

Assim, num outro momento da pesquisa, o principal objetivo foi o de traçar uma cartografia de luta e de resistência em nome da capacidade de agência dos sujeitos LGBTs em África e, a partir dela, desfazer essa política, ou seja, buscou-se “virar o jogo” e “dar a volta por cima” nessa “lógica” equivocada e criminosa, porque ela autoriza a violência e a morte de pessoas LGBTs, e, assim, divulgar e se solidarizar com o trabalho e a luta de associações, de grupos e de ações individuais pela defesa e pela promoção dos direitos da população citada.

Para a realização desta pesquisa, entendi que a luta da população LGBT é internacional e por isso me dedico a ela, considerando também que todas as manifestações de preconceitos possuem a mesma origem: a crença equivocada de que alguém, por um motivo igualmente equivocado, é superior a outrem. Essa “virada de jogo” da qual falei não pode se dar se eu recorresse somente à grande mídia como fonte de informação, pois a mesma, assim como já o disse, divulga os crimes LGBTfóbicos sem divulgar, no entanto, a resistência e a luta contra eles. Como já foi dito, a internet se mostrou uma grande aliada, sobretudo as redes sociais.

A internet e as redes sociais possibilitam que cada um e cada uma tenha os seus próprios canais de comunicação (ou pelo menos a ideia de que possa tê-los, o que não dispensa a vigília e a censura), sejam eles jornais, revistas, *blogs*, páginas de associações, de grupos, perfis individuais, álbuns de imagens no *Facebook*, *pod cast* (programa de rádio na internet), canal no *Youtube*, *flickr*, etc. Somem-se a essas fontes, os aplicativos de encontros entre homens (*Tinder*, *Growlr*, *Hornet*, *Grindr*, *Scruff*, *ManHunt*, *DaddyHunt*) nos quais se pode entrar em contato com homens de diversos países, o que possibilita conhecer sujeitos até então supostamente inexistentes, resguardados que estão pelos recursos da internet, some-se também os repositórios de dissertações e teses das universidades brasileiras e internacionais, repositórios onde encontrei algumas destas fontes, que li e que apresentarei adiante.

A princípio, a busca pelas informações que eu queria foi um verdadeiro garimpo de indícios, de pistas que nos levavam de um lugar a outro na *web*.

Na internet, busquei informações sobre associações, grupos, indivíduos que, em seus países, fossem ou não vítimas de crimes LGBTfóbicos, mas que, de algum modo, reagissem aos mesmos crimes. Passe também a recorrer a uma rede de amigas e de amigos, que, sendo pesquisadoras e pesquisadores sobre África, pudessem me dar pistas, indícios, etc. Sem esta rede não teria conseguido realizar a pesquisa e, conseqüentemente, a escrita deste artigo. Aqui, fica o meu agradecimento a elas e a eles. O que apresento a seguir são os resultados desta etapa da pesquisa.

O primeiro resultado foi o encontro da Associação Lambda – Associação para Defesa das Minorias Sexuais (LAMBDA doravante), criada em 2006 e sediada em Maputo, capital de Moçambique, que me surpreendeu positivamente pelo seu grau de organização, de produção de produtos midiáticos diversos, desde folders explicativos à publicação de monografias e dossiês de pesquisas. O folder traz um mini glossário, explicando à população LGBT moçambicana, e à população em geral, alguns termos como “No armário”, “Orientação sexual”, “Passivo/Activo”, “Simpatizante”, que é um termo em desuso no Brasil, tendo sido substituído por “Aliados”, “Transgênero”, “Travesti”. O folder traz mais dois grupos de informações. O que me chamou atenção nesse conjunto de informações foi a afirmação da existência da homossexualidade antes da existência das religiões monoteístas que, na prática, discordam da homossexualidade e algumas de suas denominações se mostram contrárias de modo mais ferrenho aos direitos LGBTs como é possível constatar nas falas de seus pastores, nas suas páginas na internet e nos comentários às postagens na página da LAMBDA no *Facebook*, que não são diferentes dos comentários que vemos em perfis de outras associações no Brasil e em outros países. Para compor esta reunião de dados é importante cruzarmos informações, como no exemplo que expusemos, ou seja, as informações do folder e suas relações com o perfil no *Facebook* e suas postagens e comentários. Uma outra parte do folder se destaca pelo fato de estabelecer relações entre a lesbohomotransfobia e o preconceito racial.

O adjetivos pejorativos destinados à população LGBT, especialmente aos homens gays – “painheiro, panilas, larilas, rabietas, maricas, fufa” - são imediatamente ligados, quase como de forma pedagógica, aos adjetivos pejorativos usados

contra a população negra – “preto, cafre, seboso, monhé” –, denotando racismo, portanto já trabalhando na perspectiva da interseccionalidade. Vê-se que a LAMBDA compartilha da ideia de que os preconceitos, sejam eles quais forem, tem a mesma origem: a crença equivocada de que algumas pessoas são superiores a outras. Se africanas e africanos não merecem ser tratados de forma preconceituosa, por isso é didático que percebam que palavras ofensivas dirigidas a homossexuais também são formas de preconceito. Essa ideia nos faz lutar contra todas as formas de preconceitos, pois a população LGBT é atravessada por outros marcadores sociais de diferença (de classe, de gênero, de geração, de raça, de credo), uma vez que somos sujeitos sociais marcados por diversas situações de vida, podendo não fazer parte do modelo heteronormativo, branco, cristão, reprodutivo, jovem, etc. sem que isso nos torne necessariamente vítimas ou sem capacidade de agência, isto é, impossibilitadas e impossibilitados de ação.

Na continuidade da análise dos produtos midiáticos realizados pela LAMBDA, há o jornal *Cores*, que se coloca como o jornal da comunidade LGBT moçambicana, levando mais informações e, assim, se mostrando agente da emancipação. Porém, se o jornal tem o papel de difundir informação de modo mais rápido e alcançando um público maior, é importante destacar que a LAMBDA publica trabalhos acadêmicos monográficos sobre as homossexualidades, como é possível constatar no primeiro volume de *EH! Estudos Homossexuais*, publicado em 2012 com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), que apresenta um prefácio de Sandra Manuel e mais duas monografias. São elas: “De ‘Maria-rapaz’ à lésbicas: trajetórias identitárias de mulheres que fazem sexo com outras mulheres, de António Martins Timbana, e “Homossexualidade na cidade de Maputo: mecanismos de afirmação e legitimação social dos ‘Gays’”, de Estêvão Artur Manhice.

Além de *EH! Estudos Homossexuais*, a AL publicou um valioso dossiê com informações intitulado *Atitudes perante a homossexualidade nas cidades de Maputo, Beira e Nampula*, referente ao ano de 2103. O dossiê traz importantes dados quantitativos com foco em algumas questões. São elas: 1. Conhecimento sobre a homossexualidade; 2. Prática sexual e orientação sexual; 3. Educação sexual; 4. Atitudes e orientação sexual nos espaços públicos e domésticos; 5. Direitos e orientação sexual; 6. Orientação sexual e violência. Após a apresentação dos dados em forma de gráficos, há ainda um estudo comparativo abordando as mesmas questões

nas três cidades pesquisadas. Como se pode constatar, o dossiê traz importante contribuição para o estudo das homossexualidade naquele país do continente africano, podendo servir de modelo a pesquisadoras e pesquisadores de outros países vizinhos que desejem fazer estudos similares e comparados.

Contanto ainda com uma página no *Facebook*, curtida por 61 mil pessoas, na qual divulga matérias diversas cujo tema principal são os seus direitos da população LGBT, algumas delas são matérias brasileiras. A LAMBDA conta ainda com um programa de rádio na *web* chamado de *Café Púrpura*, “o magazine radiofônico semanal da comunidade LGBT, para a comunidade LGBT, seus amigos e público em geral!” e uma *News Letter*. Além disso, a LAMBDA realiza eventos para debater os direitos da população LGBT moçambicana como a Semana da inclusão e também festas como a *Man@s Party* em alusão ao dia do Orgulho LGBT. Mais recentemente, a LAMBDA publicou outro dossiê intitulado *Associação Lambda: estudo de caso*. Nele foram publicadas “[...] as boas práticas da associação, analisando a situação das minoria sexuais “[...] para a elaboração do seu Plano estratégico 2012 – 2016”.

Os resultados alcançados nesta etapa da pesquisa não se restringiu a Moçambique e à LAMBDA. Assim outras ações individuais, de ONGs e de grupos foram constatadas no continente africano. Destacamos o importante trabalho de apoio e de difusão de conhecimento e debate que realiza a *Fundación Triángulo*, especialmente a sede situada em Tenerife, nas Ilhas Canárias. A *Fundación Triángulo* presta importante serviço de apoio a iniciativas de indivíduos e de grupos em Cabo Verde, especialmente na ilha de São Vicente e na cidade do Mindêlo, que conta com uma página no *Facebook* para difusão de suas atividades, entre elas a Parada LGBT do Mindêlo e a 3^a. Semana pela Igualdade de Pessoas LGBT, realizada em 2015 entre os dias 19 e 29 de junho, bem como o concurso Miss Travesti.

Além desta associação, há em Praia, a capital de Cabo Verde, uma outra associação, a Arco-íris Cabo Verde, que possui página no *Facebook* e também realiza atividades sobre os direitos da população LGBT daquele país. Atualmente, o que dará maior difusão à população LGBT cabo-verdeana é o documentário intitulado *Tchindas*, de Marc Serena, Pablo García, Doble Banda e Yolanda Olmos, que é uma referência ao apelido de Alcindo Andrade, Tchinda, um dos homossexuais mais conhecidos de Cabo Verde, que acabou por se assumir transexual. O documentário

de 95 minutos, fala sobre as mulheres trans do Mindêlo e do carnaval na Ilha de São Vicente. Sua estreia se deu no *Meet the Filmmakers*, em 2015, em Los Angeles, EUA, no qual ganhou o prêmio de melhor longa metragem pelo júri da Outfest. Como as cabo-verdianas e os cabo-verdianos que negam a existência da homossexualidade em seu país lidarão com esse documentário? Talvez a justificativa de que “São Vicente é um brasilinho”, como canta Cesária Évora em “Carnaval de São Vicente”, não seja mais suficiente, justificativa essa ouvida na fala de nossas colaboradoras e colaboradores, portanto, mais uma forma de tornar a homossexualidade exógena ao arquipélago.

Há ainda a *Rainbowy Sudany*, do Sudão, que conta com página no *Facebook* com muitas postagens em inglês e em árabe. Se algumas associações se expressam na internet de modo aberto, como é o caso das cabo-verdianas citadas e da sudanesa, outras possuem grupos fechados, como é o caso da *Legabibo*, associação LGBT de Botswana, porque, certamente, seus membros, mesmo quando moram no exterior, mas por possuírem familiares no país, preferem preservar suas identidades no grupo de confiança, temendo violência e manifestações homofóbicas.

O mesmo ocorreu com a página *Activistas pelo movimento LGBT moçambicano*, cujo grupo é fechado no *Facebook*. Além de associações, iniciativas individuais são realizadas em diversos países como é o caso, por exemplo, da ativista trans queniana Audrey Mbugua, que conseguiu o direito do uso do nome social em seus documentos escolares ainda que não haja uma legislação específica naquele país quanto ao nome social de pessoas trans. Em Uganda, destaca-se o trabalho de Kasha N. Jacqueline, ativista e feminista lésbica. Através do *Twitter*, Kasha divulga a atuação do movimento LGBT em seu país.

Em Guiné-Bissau como em outros países a exemplo de Serra Leoa, Guiné Equatorial, Somália, Quênia, Zimbábue e demais países africanos que criminalizam e punem a homossexualidade com a pena de morte, as entidades que lutam pelos direitos da população LGBT atuam primeiramente contra a contaminação de HIV e demais doenças sexualmente transmissíveis. Nestes casos, os direitos LGBTs e as forma de ativismo são trabalhados de forma transversal, indireta e assim também se dá o registro da existência da população LGBT nesses países, sobretudo através de documentos produzidos pelos estados em parceria com organismos internacionais como é o caso, por exemplo, de Guiné-Bissau – Análise Situacional sobre a proble-

mática das *‘Minorias sexuais HSH, Lésbicas, Transsexuais e Travesti – em contato com o VIH’*, 2013. No relatório lê-se: A homossexualidade um assunto sensível (sic) e o ambiente bastante discreto Guiné-Bissau (sic) por isso utilizado a técnica (sic) de envolvimento dos MSM em todo processo...”

Ora, já no documento, que é uma agência do estado sobre os corpos, percebe-se, sobretudo neste trecho, que a invisibilidade não denota inexistência, por mais discreta que seja a existência das chamadas “minorias sexuais”, elas estão lá apontadas no documento que serve para a implementação de políticas públicas. Novamente, cruzando as falas das estudantes e dos estudantes guineenses com este tipo de documento e de dado, percebe-se que, em sociedades mais fechadas para temas que elas próprias consideram tabus a invisibilização de sujeitos LGBTs é bem maior e pode se dar no cotidiano, mas, ainda assim, essa população aparece de algum modo mesmo que para isso se recorra a “explicações” que levam à aceitação social das práticas homossexuais com fins nobres, como nos narrou uma das colaboradoras, segundo a qual havia homens que “não tinham força própria suficiente para engravidarem suas mulheres e daí transavam com outros homens para pegar-lhes as suas “forças” e depois engravidá-las”. São ficções políticas, que escrevem no corpo modos de sexo do sistema sexo/gênero (RUBIN, 1975), também segundo Preciado (2014, p. 26), para quem “O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados.” (2007, p. 26). É exatamente isso que constatamos nos relatos das estudantes e dos estudantes. O que me faz pensar que determinadas expressões de gênero, ou seja, a maneira como se demonstra o gênero no agir, vestir, interagir, existentes no Brasil não existem, por exemplo, em Guiné-Bissau, outras existem, porém de forma elíptica, enviesada, a partir de ficções políticas de gênero que tomam forma nos corpos e outras expressões que são tiradas de circulação, juntamente com os corpos que as abrigam. Alguns se tornam refugiados onde há garantias mínimas de vida, como é o caso da África do Sul, que abriga refugiadas e refugiados de outros países africanos.

Quando a questão é visibilidade, além das redes sociais na internet, os sites de jornais e de agências de notícias espalhadas pelo mundo ajudam a difundir fatos que, de outro, não seriam difundidos como, por exemplo, a realização da primeira

e da segunda paradas LGBT em Uganda, país onde a lei, que punia as homossexualidade com a prisão, foi revogada, mas onde homossexuais ainda correm grande risco de morte.

Além dessas mídias, a televisão se mostra como uma outra grande aliada, uma vez que seu foco é o grande público e, em especial, as telenovelas. No Brasil já se conhece bem o papel delas no debate sobre temas considerados tabus, polêmicos e que hoje passam por uma momento de relativa abertura, ainda que enfrentem reações dos setores mais tradicionais da sociedade brasileira. Na África, aos poucos e de forma localizada, se vivencia essa experiência de debates provocados pelas telenovelas. Em Angola, por exemplo, a homossexualidade tem ganhado a cena nas telenovelas e entrado para o cotidiano. Além das telenovelas brasileiras muito vistas por lá e que já levarem o tema para o debate, a primeira telenovela angolana a apresentar personagens gays foi *Windeck*, na qual as atrizes Martha Faial e Edusa Chindecasse desempenharam os papéis de Tchyssola e Luena, um casal de lésbicas, e o ator angolano Fredy Costa desempenhava o papel de Artur Domingos, ele também um homem gay (belíssimo!) assumido.

Mais recentemente, a telenovela *Jikulumessu*, apresentada pela TPA, Televisão Pública Angolana, causou mais furor devido ao primeiro beijo gay da teledramaturgia angolana, entre as personagens Carlos e Gerson, devido ao qual a telenovela foi retirada do ar. Mesmo não se tratando de um ato do movimento LGBT, de uma ação ativista propriamente dita, a presença das personagens e o beijo parece ter levado o debate sobre a orientação sexual para o cotidiano, como já ocorrera no Brasil. Um exemplo desse debate por ser visto no *Youtube*, onde há um vídeo em que angolanas e angolas manifestam sua opinião. Uma das mais interessantes é a de um rapaz que afirma que quer ver conteúdos “nacionais” e não o beijo entre Carlos e Gerson como se o beijo entre o casal não fosse da realidade nacional, ou como se houvessem assuntos mais nacionais do que outros ou assuntos essencialmente nacionais, o que, mais adiante no vídeo é referendado com outras falas, porém com o argumento da cultura, como se a homossexualidade não fosse parte da nacionalidade e da cultura africana. Estas opiniões são facilmente constatadas nos comentários de matérias a respeito do assunto. O cruzamento de matérias sobre as novelas com os comentários possibilitam perceber o quanto esse tema é polêmico e suscita debates.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, ainda quanto à bibliografia, são diversos os registros de estudos sobre a população e o nascente movimento LGBT africanos, sobretudo trabalhos acadêmicos. Porém, há, atualmente, livros de circulação não acadêmicos. Marc Serena, já citado neste artigo, é o autor de um livro de título bastante irônico: *Isto não é africano! Do Cairo à Cidade do Cabo através dos amores proibidos*, em tradução livre ainda sem tradução para o português. Outro livro de circulação é *Os desejos afins: narrações africanas contra a homofobia*, também em tradução livre e sem tradução no Brasil. Dado os limites do artigo, encerramos a apresentação dos resultados aqui, considerando que uma bibliografia já foi aprontada como revisão de literatura.

Acreditamos que é pertinente não cair na dicotomia essencialismo/construtivismo ou apelar para os determinismos, sejam eles quais forem. Somente para efeito de políticas públicas, as identidades pensadas de forma marcada são importantes, uma vez que, na vida real e cotidiana, os sujeitos realizam os seus desejos das mais diferentes formas, não obrigatoriamente se vendo em categorias demarcadas, mas criando ficções diversas para viverem seus desejos. Porém, é preciso lembrar também da violência que sofrem as pessoas cujas práticas não são a cópia perfeita das práticas que se pretendem hegemônicas ou que se colocam com um modelo único a ser seguido sobretudo em algumas sociedades, que os tornam invisíveis ao negá-las, ao silenciá-las, aos não lhes permitirem uma vida digna, ao mata-las. Sabemos muito bem como isso funciona aqui no Brasil, uma vez que nosso país é o campeão no número de mortes de pessoas trans. Assim, é em nome de pessoas que sentem no corpo o peso da violência que a militância pode e deve atuar, seja aqui ou em outros lugares.

3. REFERÊNCIAS:

EVANS-PRITCHARD, E. E. Sexual inversion among the Azande. *American Anthropologist*, 2, p. 1428 – 1434. 1970.

_____. *Inversão sexual entre os Azande*. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes. In: Bagoas. N. 07, 2012, p. 15 – 30.

HOAD, N. *African Intimacies: Race, Homosexuality, and Globalization*. Minnea-



A (RE)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PERSPECTIVA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSCULTURALIDADE

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI
MARIA JOSÉ DE PINHO
CARLA BASTIANI

A (RE)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PERSPECTIVA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSCULTURALIDADE

Dr. Witembergue Gomes ZAPAROLI¹

Dr^a. Maria José de PINHO²

Me. Carla BASTIANI³

RESUMO

O artigo problematiza a relação teórico-epistemológica dos termos *Transdisciplinaridade e Transculturalidade*, discutindo as implicações pedagógicas (MORAES, 2004; SOUZA, 2006; SANTOS, 2003) ao exercício da formação docente, na perspectiva das ciências sociais, educacionais e da abordagem cultural (BRANDÃO, 2005; CANCLINI, 1997; FLEURI, 2001; CANDAU, 1997, 2000). Este estudo de caráter bibliográfico está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos as relações e tensões entre os conceitos *transdisciplinaridade e transculturalidade*. Na segunda, destacamos a insurgência do pensamento complexo e a produção de conhecimento na perspectiva *transdisciplinar e cultural*. Os resultados nos mostram que no Brasil tais expressões são ressignificadas e aplicadas a diferentes contextos e as relações entre elas têm produzido confrontos decorrentes de suas diferentes abordagens. São das fronteiras e dos conflitos efetuados nessas relações que resultam teorias e seus desdobramentos, destacando-se questões sociopolíticas em contextos culturais diferenciados.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Transculturalidade. Reprodução do conhecimento.

INTRODUÇÃO

As reflexões que deram origem a este estudo foram decorrentes das discussões estabelecidas no percurso da disciplina de **Interdisciplinaridade e Formação Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL)** da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no qual estava vinculado à linha de investigação “Linguagem, educação e diversidade cultural”. Parte-se do princípio de que nas ciências o cenário acadêmico se traduz,

1 Autor: Professor do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus de Imperatriz

2 Coautora: Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Araguaína.

3 Coautora: Mestre em Letras: Ensino de Línguas e Literatura.

principalmente, no mundo das disciplinas, que a complexidade dos problemas contemporâneos tornou imprescindível a aproximação e a associação das disciplinas em diferentes graus.

Nesse sentido, considerando as escolhas epistêmico-metodológicas do professor e sua prática pedagógica, o que está consideravelmente relacionado também à sua forma de observar e compreender a realidade, passamos a questionar se os professores realmente possuem clareza teórica e epistêmica nas suas opções, considerando a educação para uma realidade complexa e transcendente⁴? Considerando esta questão, nosso principal objetivo neste artigo é **problematizar as relações teóricas e epistemológicas dos termos *Transdisciplinaridade* e *Transculturalidade* com enfoque para as abordagens *disciplinar* e *cultural*.**

Versa-se, pois, de discutir as implicações pedagógicas, como observadas por Moraes (2004), com olhar para “os aspectos relacionados às implicações da complexidade e da transdisciplinaridade nos processos de formação”, e o que tudo isto representa ou poderá vir a representar num futuro próximo para a educação. Em conformidade com este pensamento, Souza (2006) compreende que a ligação entre a vida interna da escola e o meio onde ela está inserida “exige que se leve em consideração a complexidade do contexto, dos pensamentos, das práticas que aí se produzem e das que aí circulam”, haja vista que, como pontua Santos (2003), para muitas vezes “um discurso generoso e sedutor sobre a Educação”, os quais “coexistem com atrocidades indescritíveis”.

No intuito de compreender os usos e abusos dos termos *Transdisciplinar* e *Transcultural* é importante considerar então que o exercício da formação docente transita, muitas vezes, pelo campo das ciências sociais, educacionais e alcança a sua dimensão cultural. Metaforicamente, tais dimensões criam fronteiras e passam a delegar, desse espaço criado, meios capazes de correlacionarmos estes campos a outras bases teóricas. Isto está relacionado ao que Brandão (2005) evidencia, quando diz que não há somente um determinado tipo de educação, escola e professor, haja vista que “em mundos diferentes existem e exigem educações diferentes”.

Este estudo de cunho bibliográfico possibilita, sobretudo, a percepção da

4 Na sua obra “A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade” Moraes (2004, p. 13-38) faz esta mesma observação e destaca que a maioria dos educadores não possui consciência desse movimento.

reorganização da lógica de tais expressões, os confrontos e os sentidos atribuídos a elas. Para tanto, o artigo foi organizado em duas seções. Na primeira seção, apresentamos as relações e tensões entre os conceitos *transdisciplinaridade* e *transculturalidade*. Na segunda, destacamos a insurgência do pensamento complexo e a produção de conhecimento na perspectiva *Transdisciplinar*, *disciplinar* e *cultural*, que se efetiva por meio de subjetividades, complexidades e paradigmas no reconhecimento dos espaços dessa produção e dos sujeitos neles envolvidos.

Relações e tensões entre os conceitos *transdisciplinaridade* e *transculturalidade*.

Conceituar alguns termos, de forma produtiva, e ainda utilizar-se deles coerentemente, tornou-se grande desafio para os campos da ciência, tanto no que diz respeito às ciências humanas, social, quanto para as ciências física e natural. Desta forma, dizemos então que os conceitos e as ideias geram representações, símbolos, valores e saberes diversos, os quais perpassam pela dimensão social e cultural, gerando aceite ou distanciamentos, e estabelecem diálogos construtivos resultantes de suas diferenciações no campo disciplinar.

Da aceitação e reconhecimento de alguns conceitos emergem as ideias de integração e de totalidade, as quais estão relacionadas a referenciais teórico-filosóficos diferentes, e por vezes antagônicos, mas cujas complementariedades são encontrados em muitos autores. Sobre as diversidades entre as ciências, Morin (2006, p. 113) destaca que

O grande problema é encontrar a difícil via da interarticulação⁵ entre as ciências, que têm cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra.

Os termos e seus conceitos fluíram aos debates como resposta à fragmentação do conhecimento e ao discurso da quebra de paradigmas. Evidentemente, a utilização de ambos os termos produziu e continua a produzir imensos debates, campos de

5 Conforme Morin (2006), o sentido, que se encontra situado entre duas articulações, ganha extensão com objetivo de espaços para empreender o ensinar-ensinar, o ensinar-ser, o ensinar –aprender. Sua via de mão dupla tem por duplicação os desafios de ir e vir, nos quais o outro é estranho e em muito alheio ao sentido do mesmo movimento.

conflitos e graus de dificuldades à prática docente. Além de que outros universos da ciência também questionam a complexidade alcançada pelas categorias deste estudo.

Na certeza de que é sempre um repasso problematizar a ideia de *Transdisciplinaridade*, esta será abordada com maior afinco na terceira seção deste texto. De forma mais pontual, a *transdisciplinaridade* parte de um problema a ser examinado e reúne pesquisadores de diversas disciplinas para estudá-la. Portanto, para Morin (2002), a *transdisciplinaridade* não existe sem as disciplinas, elas surgiram justamente em razão de uma necessidade de desenvolvimento da ciência. Mas é fato que este termo surge como uma nova forma de promover a integração entre os saberes, com o objetivo de atingir níveis mais profundos de interação. Contudo, há que se observar que ao propor a criação de uma percepção integradora da realidade, sem o abandono dos conhecimentos específicos de cada disciplina, o uso do termo *transdisciplinaridade* aponta um caminho para a integração cultural (HALL, 2003)⁶.

Aborda-se, pois, de uma proposição, do ponto de vista antropológico, que objetiva a superação das fronteiras nacionais e a revalorização das culturas e de seus conhecimentos, tomando-as modelos possíveis, já que não se trata de simplesmente resgatar as culturas ditas tradicionais, reconhecidas por Hall (2003)⁷ como atores de valor, mas de inseri-las na cultura global. Sobre esse modo de renovação do conhecimento a partir das relações sociais, o que caracteriza a *transdisciplinaridade*, Garin Sallan (2004, p. 276), assim comenta:

A essa renovação das culturas, que se modernizam e dialogam “entre si” em busca de uma identidade supranacional, sem perder sua identidade constituída em sua origem, conceituamos neste trabalho, como

6 A dinâmica da integração cultural transcende, em tempos de economia-mundo, a vontade dos povos. Fato que tem vindo a constituir uma tendência irreversível que acompanha a expansão das razões de oportunidade de redes. Stuart Hall alerta-nos aos problemas dessa integração e adverte-nos aos efeitos desumanitários da globalização.

7 Outro grande alerta de Stuart Hall, é o desenvolver de argumentos com relação a identidades culturais, em preparação para um novo estágio da competição capitalista global. A grande bandeira desde a colonização até o neocolonialismo, a homogeneização da cultural e extermínio das identidades, no véis da reconstrução de uma identidade manipulada.

transculturalidade ou transculturalismo, e que remete-nos à similaridade do processo de renovação do conhecimento científico que caracteriza a transdisciplinaridade.

Contudo, os processos de colonização de alguns países, principalmente os latino-americanos, como o Brasil, empreenderam uma hierarquia entre as culturas, assim como fez entre as ciências e entre esta e as demais formas de conhecimento. A ciência, assim, passou a ser o conhecimento moderno, substituindo e desvalorizando, sobremaneira, as demais formas de conhecimento, como a filosofia, a religião e os conhecimentos ditos tradicionais, baseados na experiência.

Em contrapartida, atualmente, é notória a abertura cultural e a formação docente tendo em vista o uso dos termos *transcultural* ou transculturalidade. Porém, a concretização destes conceitos partem de modelos que predominam na literatura do mundo anglo-saxônico, entreposto a uma interação e a um hibridismo já focalizado anteriormente no discurso de Canclini (1997). Por conta disso, muitas vezes tais propostas são indesejáveis possibilidades de abertura a certos espaços educacionais multiculturais, haja vista que, conforme alguns discursos, podem se converter em “guetos”, pois, conferindo direitos a determinados grupos sociais, eles tendem à discriminação e à desigualdade.

Nessas relações, o *Transcultural* vai significar, conforme Nicolescu (2011, p. 7), “uma abertura de todas as culturas a tudo aquilo que as atravessa e as ultrapassa”. Assim, cada cultura passa a ser, conforme o mesmo autor, a atualização de uma potencialidade do ser humano, em um lugar preciso da terra e num momento preciso da história. É, portanto, “o ser humano, em sua totalidade aberta, que constitui o lugar sem lugar daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas”.

Desta forma, vale dizer que o exercício da *transdisciplinaridade* e da *culturalidade*, tanto na busca do que está entre e acima das disciplinas, configura uma nova proposta que consiste em compreender o todo e suas relações com as partes, respeitando-nos e permitindo-nos que dialoguemos para a construção de um mundo mais equilibrado.

A insurgência do pensamento complexo e a produção de conhecimento na perspectiva *Transdisciplinar* e *transcultural*

As ciências tendem a estabelecer relações e conexões entre os conceitos e ideias com o intuito de intervir na realidade. Para tanto, propõem aplicação de métodos e procedimentos científicos que gerem autoridade intelectual à pesquisa. Deste modo, relacionar conceitos epistemológicos⁸ em determinada área do saber é de extrema importância para encontrar uma fundamentação teórica adequada.

Entretanto, o empreendimento científico é arbitrário na escolha de modelos, ou seja, depende da vontade ou arbítrio daquele que age, de seus espaços e de seus meios. Não por sua capacidade em explicar os fenômenos questionados, mas sim por conveniência, por certa centralização de poder e por interesses capitalizados.

Desse processo, deve resultar a compreensão do *fazer científico*, da prática *transdisciplinar*, da articulação teoria-prática e do aprendizado integrado. Assim, há necessidade de formação de uma consciência coletiva de que o mundo é cada vez mais plural e complexo, ideia que fomenta a construção de um pensamento que entende que seria melhor a mudança de paradigma. Entretanto, é importante considerar que, parafraseando Kuhn (2007), mudar de paradigma implica correr o risco de comprar uma nova ferramenta para realizar um velho trabalho.

É preciso entender que a ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade (SEVERINO, 2002, p. 30). Portanto, nesse processo, o *fazer científico* é produto de um conhecimento científico acumulado com o tempo, o qual poderá ou não tornar-se obsoleto, dadas as mudanças de todas as ordens por que pode passar a humanidade.

Questão muito relacionada à reflexão epistemológica e ao *fazer científico*, Morin (2001), para elaborar suas conjecturas acerca do paradigma da complexidade⁹, parte do diagnóstico da crise daquilo a que chama de o “Paradigma da Simplificação”. Trata-se de um modelo de produção, organização, validação e

8 O termo *epistemologia* tem origem do grego *episteme* que significa ciência e *logos*, que significa teoria. Em geral, entende-se que é a disciplina que toma as ciências como objeto de investigação com o intuito de reagrupar a crítica do conhecimento científico, a filosofia e a história das ciências (JAPIASSU; MARCONDES, 1991. p. 83).

9 Para Morin (2001) torna-se claro que é preciso opor ao *paradigma da simplificação* uma nova forma de pensar que seja capaz de apreender a complexidade do real. Para ele, é na evolução da própria ciência que encontramos a mais clara evidência da falência da simplificação e da emergência desse novo paradigma.

transmissão do saber que alicerçou as ciências e a tecnologia nos últimos 300 anos. Enunciados no século XVII, os princípios e as regras desse paradigma, entretanto, não se restringem à ciência, eles também ajudaram e ajudam a estruturar o modelo de pensamento que acomodou a visão de mundo e a própria organização das ditas sociedades desenvolvidas.

É, portanto, no desenvolvimento da ciência simplificadora que se observa que a realidade é muito mais complexa para ser compreendida e explicada pelo “Paradigma da Simplificação”. Todavia, em grande parte, é ainda por meio da escola que os princípios e as regras desse paradigma foram e continuam a ser assumidos como o único modo possível de conceber o real e de ordenar as ações sobre o mundo. Desta forma, há que se compreender que um pensamento complexo exige e deve ser capaz de não apenas religar, dialogar, mas de adotar uma postura em relação à incerteza.

Na esteira de tais reflexões, cabe refletir sobre quem é e onde está situado este sujeito que vive uma tentativa de (re)construção do próprio conhecimento. Os conceitos de sujeito e de identidade são relativamente novos na história da humanidade. No passado, acreditava-se na existência do “eu” imutável. Mais tarde, surge a ideia de um sujeito que se estrutura a partir de relações com as outras pessoas. Por último, emerge a concepção do indivíduo pós-moderno na qual a identidade é múltipla e dinâmica (HALL, 2004). Segundo essa perspectiva, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2004, p. 7).

No que se refere à *transdisciplinaridade* e suas relações na formação docente, Magalhães (2011), em sua obra “‘Transrelacionando’ afetividade e sensibilidade no contexto da formação docente”¹⁰, destaca que para que se possa “interagir” de forma produtiva com o meio e com o conhecimento é preciso manter um constante contato com as nossas dúvidas, com os nossos limites, pois deles acabam surgindo razões de força para novas pesquisas, novas facetas pessoais e sociais e diferentes formas e atitudes para lidar com o conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação docente, comprometida socialmente, exige

que se vá além dos quadros teóricos que têm sustentado a atual formação, exige a superação dos atuais estudos e proposições paradigmáticas, assim como clama pelos avanços de aspectos pedagógicos. Cabe à formação construir conhecimento pela realidade, fornecer referências e orientações que articulem as dimensões que nos abarcam enquanto humanos, sobretudo a dimensão afetiva e que compreenda a importância dessas dimensões na práxis.

Para Japiassú (2011, p. 34) é preciso que façamos a substituição da “Pedagogia da Certeza” pela “Pedagogia da Incerteza”, pois, para ele, “o conhecimento nasce da dúvida”. O autor sinaliza que é essa incerteza/subjetividade que circunda a questão do conhecimento e revitaliza a produção científica. Além disso, ela faz-nos perceber como seres aprendizes, inacabados diante do saber, “transrelacionando-nos”.

Moraes e Valente (2008, p 16), por sua vez, na ideia de resumir a proposta epistemológica do método da complexidade e da *transdisciplinaridade*, observarem que este método é

Construtivista, interacionista, fundada na intersubjetividade dialógica, que gera uma base epistemológica complexa, a qual implica aceitação da natureza múltipla e diversa do sujeito e do objeto estudado, envolvendo dinâmica não linear, dialógica, interativa, recursiva e aberta. Resgata a biopsicossociogênese do conhecimento humano. Conhecimento inscrito na corporeidade humana.

Portanto, nessa relação dialógica e interativa, como sugere a *transdisciplinaridade*, para que se estruture este novo paradigma, é necessário, sobretudo, que atentemos para a relação sujeito–objeto, pois, para os mesmos autores, sujeito e objeto são ecologicamente indissociáveis e interdependentes, e “Somente existe objeto em relação ao sujeito que o observa, que pensa; co-criação de significados”. Destacam-se, nesse processo, os mecanismos de inter-relação, de auto-organização de emergência, entre outros (MORAES; VALENTE, 2008, p.17).

No que diz respeito ao atual sistema educativo e à relação dialógica e interativa sugerida pela *transdisciplinaridade*, Japiassu (2006, p. 38) destaca que

[...] uma das coisas importantes que devemos esperar de nosso sistema educativo é uma formação que não seja mais um enclausuramento disciplinar e um adestramento no pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a compreensão. Este fechamento em categorias

quase-estranques (estabelecidas há mais de século e meio) impregna profundamente os organismos de pesquisa e o ensino superior, condicionando e mediocrizando nossas mais brilhantes inteligências.

Fica claro, portanto, que essas novas formas de pensar a ciência e a produção do conhecimento estão atreladas ao que indica os avanços das pesquisas nos diversos campos do saber, ou seja, que o conhecimento deve ser construído em conjunto com outras áreas. Assim, o exercício dos estudos sobre *transdisciplinaridade*, no âmbito do pensamento complexo, pode contribuir para a superação da fragmentação e da simplificação do saber e ajudar a pensar as relações cotidianas para além dos muros da escola.

Conclusão

Neste estudo que objetivou problematizar as relações teóricas e epistemológicas dos termos *Transdisciplinaridade e Transculturalidade*, ficou evidente a imprescindível necessidade de desenvolver marcos conceituais e abordagens que nos permitam compreender as relações sociais, o sujeito e o mundo em que vivemos, e situá-los para além das fronteiras impostas pelo paradigma dominante na ciência, o qual tem nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e destas em subdisciplinas.

Trata-se de expandir o olhar e buscar um mecanismo que possa dar maior suporte ao crescimento disciplinar, haja vista que uma das características da complexidade é que esta não funde seus opostos em um todo homogêneo, mas busque manter a distinção entre as partes, associando-as, sem que elas percam a identidade que as compuseram. Todavia, considerando que o todo é maior que a soma das partes.

Pudemos observar que no Brasil tais expressões são ressignificadas e aplicadas a diferentes contextos e as relações entre elas têm produzido confrontos decorrentes de suas diferentes abordagens. São justamente das fronteiras e dos conflitos efetuados nessas relações que resultam teorias e seus desdobramentos, destacando-se as questões sociopolíticas em contextos culturais diferenciados.

Todavia, a *transdisciplinaridade*, como o prefixo *trans* indica, lida com o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das disciplinas e *além* de todas as disciplinas. “Sua finalidade é a *compreensão do mundo atual*, para o que

um dos imperativos é a unidade do conhecimento”, como bem observou Nicolescu (1996).

As reflexões sobre a insurgência do pensamento complexo e a produção de conhecimento na perspectiva *trans disciplinar e cultural* nos mostraram que a complexidade está para o mundo real, assim como a *transdisciplinaridade* está para o mundo acadêmico. A complexidade inclui, por conseguinte, a *transdisciplinaridade*, o que significa a busca de compreensão do mundo na sua integralidade. E isso exige que as dimensões de sobrevivência e de transcendência se complementem. Transcender aqui é entendido como ir além dos limites para poder outra vez situar-se. Portanto, o avanço da pesquisa disciplinar reforça a necessidade de estudo da complexidade, pois *transdisciplinaridade* e complexidade se complementam.

Observamos que a atual dimensão dos campos do conhecimento, decorrentes das consequências dos empréstimos, dos métodos, das perspectivas, conceitos e definições, é oriunda das fronteiras, dos conflitos efetuados entre uma série de teorias, aplicados a outras, e em diferentes movimentos da ciência, fazendo-se necessário e urgente destacar as questões sociopolíticas nos diferentes contextos culturais, muito ignoradas em determinadas áreas do conhecimento.

Foi possível perceber, ao longo das discussões, que a oposição teoria e prática, saber e fazer, sujeito e objeto, corpo e mente, foram problemas cognitivos que acabaram por comprometer a nossa forma de entender o mundo e a nós mesmos. Com isso, deixamos de possibilitar o diálogo com outras ditas “meias-verdades” dos saberes marginalizados e subalternizados pela ciência, como o mito, a arte e os saberes milenares da tradição. Assim, isso nos faz assumir a ciência como uma leitura parcial da realidade.

Ao darmos destaque aos cenários nos quais foram produzidos os campos *Trans, disciplinar e cultural*, na perspectiva do dialogismo nas relações, observamos a necessidade de superação da perspectiva da visão habitual disciplinar, corporativa, unidimensional, que tende a deformar e fragmentar nossa visão de mundo, a qual é decorrente dos empréstimos e cruzamento de métodos. Foi, portanto, a disseminação dos conceitos e definições do atual paradigma que deram origem ao pensamento complexo, elaborado nos interstícios entre as disciplinas. Porquanto, necessitamos, de alianças, coalisões e redes que nos permitam trabalhar juntos, sem barreiras entre disciplinas, departamentos, instituições, serviços, comunidades.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed., SP: Brasiliense, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2003.

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade. São Paulo: Cultrix, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade educação e culturas(s)**: questões e propostas. 3. Ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. **Universidade e formação de professores**: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1997.

_____. **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2009, p.1–13

GAIRÍN-SALLAN, Joaquín. Organizar la escuela intercultural: una exigencia del futuro. In: XIII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 13 – 15 de septiembre de 2004. Ponencias. **La educación em contextos multiculturales**: diversidad e identidad. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía, 2004, pp. 273-328.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

JAPIASSU, H. **Pedagogia da Incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo : Pers-

pectiva, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecosistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH-Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. A Articulação dos saberes. In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo:Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, Basarab et al (Orgs). **Educação e transdisciplinaridade.** Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom : São Paulo, 1996.

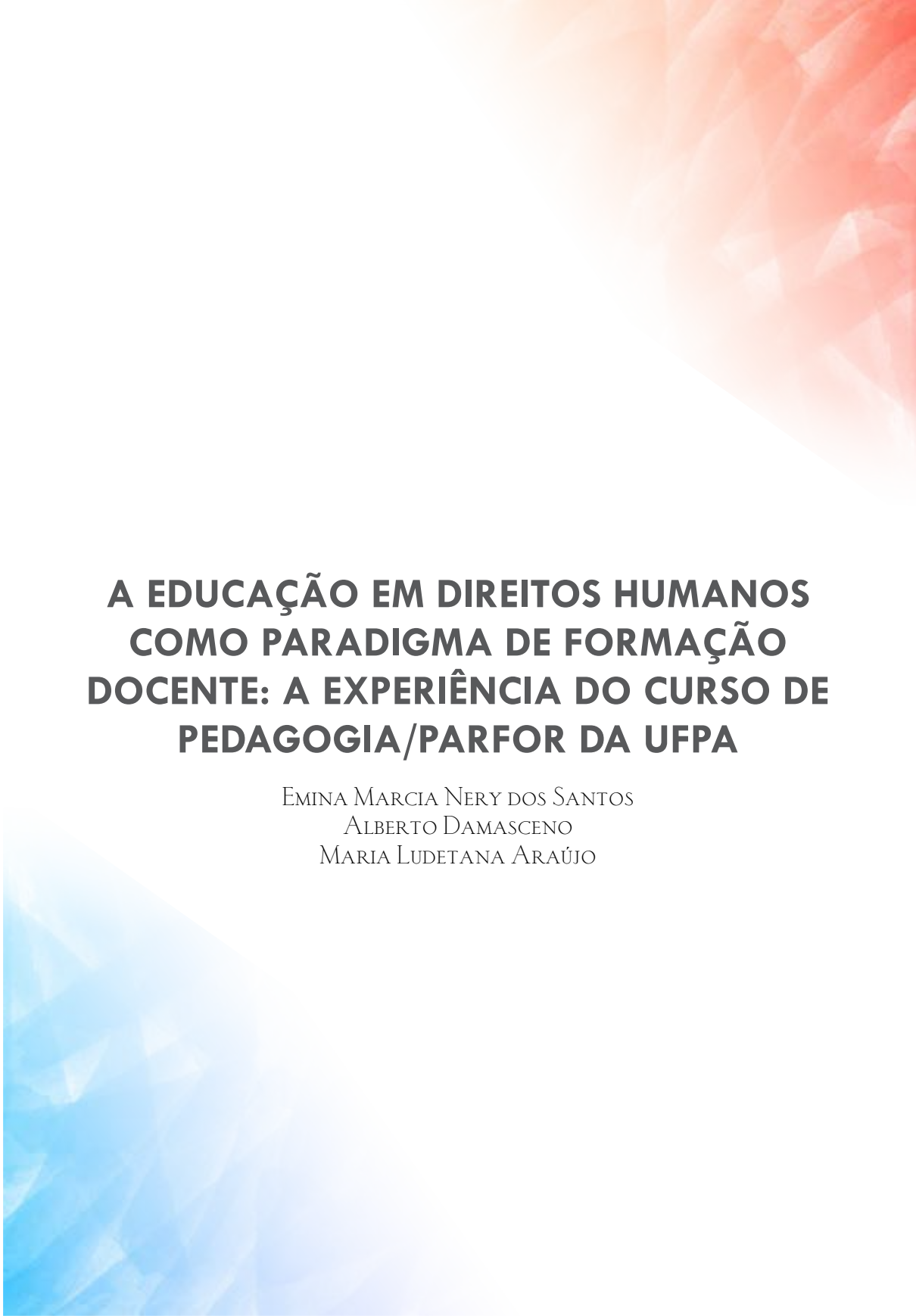
PIAGET, Jean. **L'èpistemologie des relations interdisciplinaires.** In: OCDE/CERI, L'interdisciplinarité: problemes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris, OCDE, 1972.

POMBO, Olga. **Práticas interdisciplinares.** Sociologia, v.8, n.15, p. 208-249, jan-jun 2006a. POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. Interdisciplinaridade: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes.** São Paulo: Paulus, 2006.

SOMMERMAN, A. et al. (Org.) **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002.

TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. In: GUTMAN, A. (Org.). **Multi-culturalism: Examining the Politics of Recognition.** Princeton: Princeton University, 1994.



**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
COMO PARADIGMA DE FORMAÇÃO
DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE
PEDAGOGIA/PARFOR DA UFPA**

EMINA MARCIA NERY DOS SANTOS
ALBERTO DAMASCENO
MARIA LUDETANA ARAÚJO

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR DA UFPA¹

Autor: Emina Santos

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará - UFPA (E-mail: emina@ufpa.br)

Coautor 1: Alberto Damasceno

Doutor em Educação

Universidade Federal do Pará - UFPA (E-mail: albertod@ufpa.br)

Coautor 2: Maria Ludetana Araújo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará - UFPA (E-mail: ludetana@ufpa.br)

Resumo

Enquanto coordenadores do curso de Pedagogia do PARFOR na UFPA, constatou-se a inexistência do componente curricular referente à Educação em Direitos Humanos no próprio projeto pedagógico do Curso. Deste modo, inserimos a temática por meio de uma disciplina obrigatória de 60 horas no fluxo regular do curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação em Direitos Humanos. Compreende-se que a formação do pedagogo representa um desafio a ser enfrentado com políticas públicas que viabilizem aspectos quantitativos e qualitativos, universalizando a formação, e contribuindo para o surgimento de uma escola diversa e inclusiva. Este artigo se baseou em investigação feita com egressos do PARFOR, a partir de questões como o acesso ao curso como um direito humano, expectativas pessoais, conteúdos desenvolvidos, transformações pessoais e perspectivas futuras.

Palavras-Chave: Parfor. Formação Docente. Educação em Direitos humanos.

A EXPERIÊNCIA DA INSERÇÃO DA TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR UFPA

A universalização da educação básica como foco das políticas educacionais mais recentes, especificamente a partir de iniciativas implementadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, impôs à sociedade brasileira uma série de desafios, dentre os quais a possibilidade de se ampliar a formação quantitativa e qualitativa dos professores que atuam neste nível de ensino. Uma dessas iniciativas, refere-se ao Plano Nacional de Formação de Professores, o PARFOR, instituído pelo PDE, cuja finalidade é prover de formação inicial professores que se encontram

1 Artigo decorrente de pesquisas na Universidade Federal do Pará

em efetivo exercício de sala de aula no ensino fundamental, mas que por motivos diversos, não possuem a formação inicial para o exercício da função, ou a possuem em área diferente da sua atuação. Trata-se de uma oportunidade, inequivocamente, muito significativa na vida dessas pessoas, cuja vivência pode vir a possibilitar a atualização da prática pedagógica desses profissionais, por meio da fundamentação teórica em áreas importantes das ciências da educação, como também de reposicioná-los diante dos diferentes contextos de suas vidas pessoais e profissionais.

Partimos da premissa de que o reconhecimento dos professores como pessoas humanas e a necessidade de seu aprimoramento profissional continuado compõem um direito que afirma sua dignidade, aspecto pouco abordado nas investigações sobre formação docente, tanto no aspecto da efetividade da dignidade humana desse indivíduo professor, como para a coletividade, já que se considera a formação do professor como condição indispensável à melhoria dos indicadores sociais, especialmente os educacionais. Nesse sentido, universalizar a formação desse segmento constitui desafio que precisa ser enfrentado com a proposição de políticas públicas que garantam essa tarefa tanto em seu aspecto quantitativo, da universalização, como qualitativo, de formar professores que deem conta da formação do novo contingente de alunos que foram inseridos na escola e que tornaram visíveis temas até então invisibilizados, ou seja, trouxeram para a rotina dos ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos dos direitos fundamentais, que após a redemocratização do estado brasileiro e do Estatuto da Criança e do Adolescente, passaram a ser considerados sujeitos e protagonistas de direito.

Esse novo contexto impôs às redes e aos sistemas educacionais a adoção de novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional, de modo a superar paradigmas homogeneizantes. Para a efetivação dessa tarefa, as instituições de formação docente precisavam construir um novo agente educacional, daí a necessidade de discutirmos não somente quantos foram formados, mas como e para quem foram formados.

Ou seja, não basta a universalização da formação. Há que nos preocuparmos com o paradigma proporcionado pela formação; na linha de uma concepção inclusiva; que respeite e valorize a diversidade como premissa pedagógica; que promova a inserção da pauta dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana como

eixo formativo; que implemente um currículo que valorize as diferenças presentes na escola. Nesse sentido, educar em Direitos Humanos significa priorizar uma

formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucionalmente.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva, promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. (BRASIL, 2012, p.13)

Essa preocupação pode ser revelada por meio de várias constatações da rotina de formação de professores, que vão desde a implementação de políticas públicas com essa finalidade, até a análise do paradigma de formação expresso no projeto pedagógico do curso. Neste artigo apresentamos uma breve análise do discurso de egressos do curso de pedagogia do PARFOR sobre os impactos dessa formação na sua vida pessoal e profissional. Nosso indicador de mudança paradigmática de formação neste estudo está demarcado pela inserção da atividade curricular “Estado, Sociedade e Educação em Direitos Humanos” do curso de Pedagogia da UFPA, como uma iniciativa institucional inovadora e inédita em um curso de licenciatura após a promulgação da RESOLUÇÃO 001/2012 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define os critérios dessa inserção para os cursos de formação de educadores, entre os quais a obrigatoriedade da presença da temática de forma disciplinar (artigo 8º).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Elaboramos um questionário que foi aplicado a professores recém formados, provenientes das primeiras turmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação em Belém, que totalizaram 32 pessoas, de um total de 45 alunos. Referida ação se deu entre os dias 7 e 8 de maio de 2014 na própria instituição. Ao aplicar o roteiro, conversávamos com os concluintes, priorizando a discussão sobre questões que abordassem o acesso ao curso como um direito humano, expectativas pesso-

ais, conteúdos e métodos desenvolvidos, transformações pessoais e profissionais provocadas pelo curso e perspectivas futuras. Dentre as questões apresentadas para discussão, destacamos as seguintes: O curso ajudou no fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais? De que modo o curso ajudou? O que recebeu do PARFOR em termos de patrimônio intelectual e cultural? As informações coletadas foram analisadas, com base em uma síntese, investigando a realidade do grupo a partir do seu próprio ponto de vista, enfatizando sua natureza como fenômeno social particular e interpretando seus significados e concepções.

Nesta linha de raciocínio, no intuito de investigar os resultados da coleta no que se refere aos impactos da formação em direitos humanos ao longo do curso, sistematizamos os posicionamentos de cada concluinte participante da pesquisa. Após a aplicação do questionário fizemos uma leitura cuidadosa das respostas na perspectiva da análise do discurso pressupondo — como ensina Chizzotti — que tal discurso não se restrinja “à estrutura ordenada de palavras, nem a uma descrição ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão verbal do mundo”. (CHIZZOTTI, 2010, p. 120). Depois da leitura, procuramos classificar as respostas em categorias ou blocos, de modo a estabelecer afinidades e distinções que pudessem esclarecer da melhor maneira as percepções ali manifestadas.

Nessa perspectiva, as informações coletadas foram analisadas, com base em uma síntese das respostas de modo a investigar a realidade do grupo a partir de suas próprias percepções, reveladas em seu discurso, que é, segundo Chizzotti, “a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade” (CHIZZOTTI, 2010, p. 120-121).

O PARFOR E O FORTALECIMENTO DO RESPEITO PELOS DIREITOS HUMANOS E PELAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS

Baseados nas respostas dos concluintes, podemos dizer que a temática dos direitos humanos aparece nas respostas, dividida pelas óticas do direito individual, concernente ao próprio concluinte, mas também referindo-se ao direito do outro. Abordando mais diretamente, as respostas que trazem a palavra direitos em seu conteúdo se dividem entre as que falam em “meus/nossos direitos” e aquelas que falam em direitos de grupos. Assim, é interessante observar que o resultado do curso na vida de alguns concluintes se constituiu, de certo modo, como um ponto de

mudança quanto à sua visão sobre o tema.

Respostas como “hoje já sou mais ousada para exigir meus direitos, e quando presencio alguma injustiça eu tento intervir” e “hoje sou conhecedora dos meus direitos e posso assim reivindicá-los”, além da similitude, indicam o papel revelador do programa quanto à possibilidade de reivindicação de direitos. Esse aspecto também aparece na resposta de um concluinte ao afirmar que “com os conhecimentos adquiridos no curso, nos sentimos mais fortes para lutar pelos nossos direitos”, assim como em outras respostas que afirmam que “à medida que conhecemos os nossos direitos e deveres, sabemos como agir” e também que [o PARFOR] “nos fortaleceu diante da busca de nossos direitos”. Em relação ao direito do “outro”, cabe destacar uma resposta em que há a afirmação de que o curso “ajudou a compreender melhor o outro em suas especificidades fundamentais como gênero, minorias etc.”.

As manifestações, portanto, não deixam dúvidas quanto à importância do tema, reconhecendo que este, mesmo timidamente, conseguiu entremear os conteúdos pedagógicos do Curso. Essa perspectiva pode ser percebida na resposta de um concluinte que afirma: “sempre lutei para que as pessoas tenham seus direitos garantidos e goze de sua liberdade (...). Sofremos muito com as discriminações das pessoas que se acham superior [sic]”.

O LEGADO DO PARFOR EM TERMOS DE PATRIMÔNIO INTELECTUAL E CULTURAL

O “Conhecimento” foi a expressão mais citada pelos concluintes, aparecendo em 20 das 32 respostas. Outros termos correlatos, tais como “patrimônio intelectual” e “cultural”, “capital cultural”, “cultura” e “saber” também foram citados. Após a análise do contexto em que tais expressões foram utilizadas, podemos apontar, inicialmente, para a concepção clássica do termo conhecimento, que se expressa na seguinte resposta: “de forma intelectual, o questionamento sobre questões que nos rodeiam.”

No aspecto cultural, destaca-se a importância da leitura “tanto escrita como aquela que está em evidência no mundo”. É interessante perceber as duas concepções apontadas pelo concluinte que cita a leitura da escrita e a leitura dos fatos do mundo. Se pensarmos nos desdobramentos que o PARFOR propiciou aos concluintes, podemos compreender o sentido da curta resposta “segurança nas decisões”. O concluinte parece querer dizer que, graças ao conhecimento obtido, se tornou

mais firme em suas decisões justamente por ter meios de justificá-las. Outro fator que merece destaque provém do fato de que, como as turmas de concluintes entrevistados reunia cursistas de diferentes municípios do Estado do Pará, os mesmos acabaram descobrindo características próprias de cada um dos municípios. Isso fica claro na afirmação de um concluinte que alega ter recebido “o conhecimento por meio das leituras dos textos de vários autores que nos foram apresentados e também conhecemos a cultura de cada município que estavam envolvidos nesse Programa”. Uma resposta semelhante em conteúdo é a que cita a “troca de experiência e conhecimento na cultura de cada um dos meus colegas”.

O principal objetivo do programa, que é propiciar melhorias na atividade profissional dos concluintes pode ser percebido na resposta “recebi do PARFOR mais conhecimento para que assim eu possa desenvolver uma docência de qualidade”. A busca contínua pelo saber é perceptível na constatação de um concluinte que afirmou: “eu realmente cresci intelectualmente. Hoje sinto a necessidade de ir muito além em busca de mais conhecimento”. Por fim, cabe destacar as respostas de dois dos concluintes que afirmaram ter tido acesso a “conhecimento que jamais ninguém vai tirar de mim”, e “conhecimentos que ninguém pode nos tirar, levamos para o resto de nossas vidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MENSAGEM PARA AS FUTURAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO PARFOR

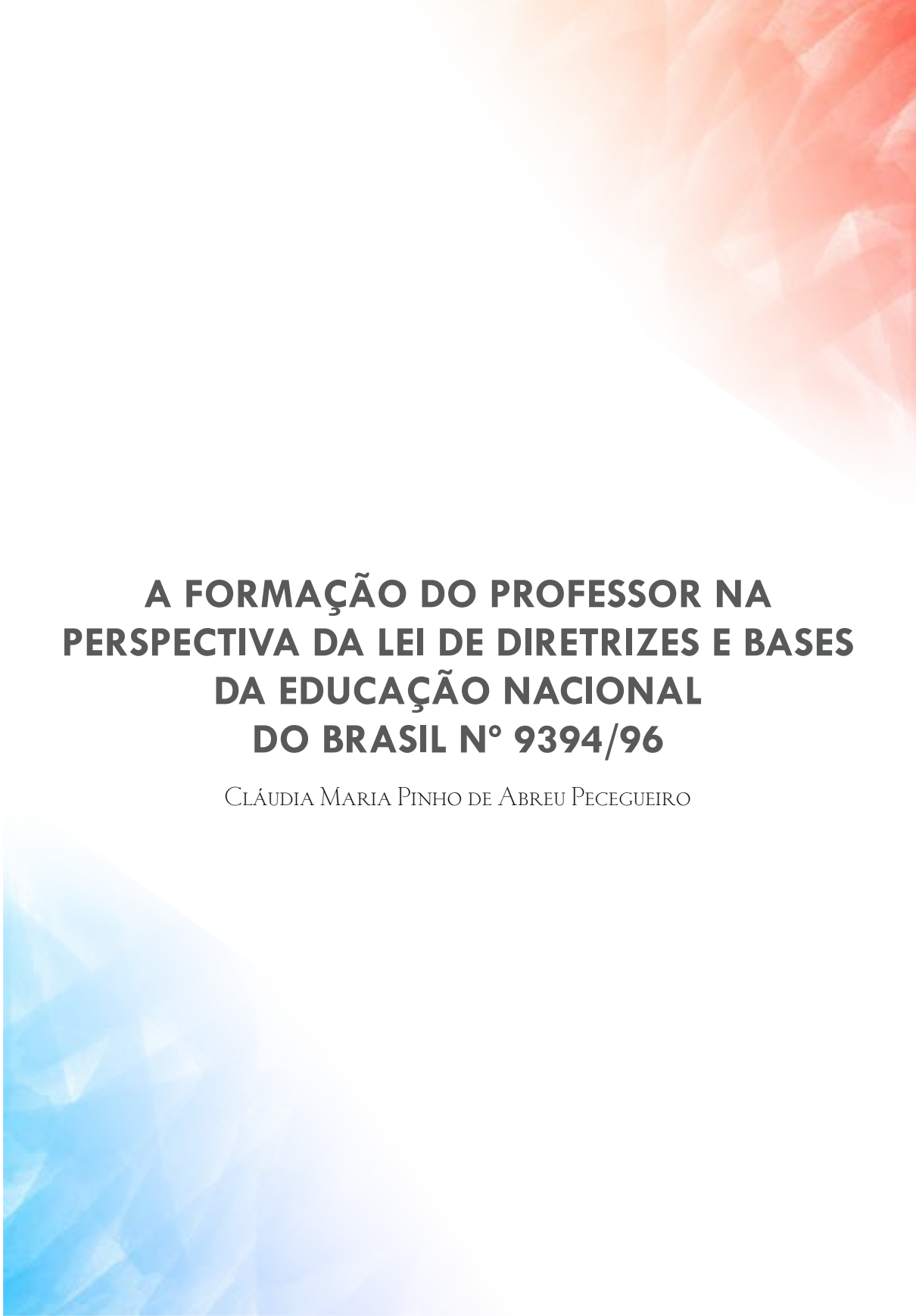
Ficou patente que a oportunidade em cursar o PARFOR representou um avanço significativo na vida e na carreira dos professores com formação em magistério, muito embora sua duração seja curta - fato destacado por alguns concluintes. Um deles, inclusive, aconselhou aos futuros alunos do PARFOR “que se interessem mais e se aprofundem nos estudos, pois o tempo que ficamos com os professores ministrantes é pouco demais”. Mudanças na estrutura ofertada pelo curso foram sugeridas por outros concluintes, que alertaram aos futuros alunos que aproveitem ao máximo o curso, explorando os professores e “exigindo melhores condições nos pólos”, o que caracteriza o pouco ou nenhum apoio das prefeituras aos seus professores quando se deslocam para estudar. Outros aspectos que merecem destaque referem-se ao forte incentivo aos futuros cursistas, para que não desistam do curso, ainda que haja dificuldades, dedicando-se de modo a apreender o conteúdo que utilizarão em sala-de-aula, quando na função de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília; DF, 2011.

_____.**Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação em Direitos Humanos.** 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3ª. Ed. RJ: Vozes, 2010.



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA
PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES
DA EDUCAÇÃO NACIONAL
DO BRASIL Nº 9394/96**

CLÁUDIA MARIA PINHO DE ABREU PECEGUEIRO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DO BRASIL Nº 9394/96¹

Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro

Professora Doutora

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Estudo sobre a formação do professor na perspectiva da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/1996. A partir do reconhecimento de que a Lei Geral de Educação é um corpus documental de dimensões amplas, essa pesquisa tem como objetivo analisar, no contexto da Lei de Educação, a formação do professor no Brasil. Sob o ponto de vista metodológico a pesquisa classifica como descritiva, pois especifica características do objeto investigado sem deixar de considerar as interconexões entre o objeto e seu contexto, utilizando como procedimento as pesquisas bibliográfica e documental. Destaca que no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil nº 9.394/96 em vigor, dedica um Título aos docentes. Trata-se do Título VI, Dos Profissionais da Educação, formado por sete artigos (do Art. 61 ao Art. 69). Conclui que a existência desse título demonstra uma preocupação, do Brasil, em padronizar ou mesmo nivelar a formação dos professores no país. Palavras-Chave: Formação de professor. Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil.

INTRODUÇÃO

A rigor temos o entendimento que a Lei Geral de Educação é um *corpus* documental de múltiplas dimensões. Se constitui em um conjunto normativo que traduz as práticas de cada sociedade, nesse caso as práticas educacionais. A legislação educacional são, pois, documentos oficiais de regulamentação da política educacional. Através dela revelamos as múltiplas facetas do campo da educação o que permite o entendimento de sua realidade.

O objetivo desse estudo é analisar, no contexto da Lei Geral da Educação Brasileira (LBD), a formação do professor no Brasil. A ideia de formação, no campo da educação, está relacionada com a possibilidade da capacitação e assimilação de competências, que tem natureza e conteúdos variados segundo o momento histórico que se vive (CHARLOT, 2005).

Sendo assim, a apreciação crítica das políticas educacionais referendadas na lei básica que rege a Educação brasileira nos parece um caminho estratégico para

1 Recorte da tese de doutorado em Ciência da Educação.

compreender a formação do professor nesse contexto.

Com a finalidade de facilitar a apreensão da formação do professor no Brasil, a partir da Lei Geral da Educação Brasileira, realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica, que nos permitiu compreender melhor a temática formação de professor. Em seguida partimos para uma pesquisa documental na LDB, onde buscamos adentrar no universo dos sentidos intrínsecos e extrínsecos da Lei e como ela trata a formação de professor, objeto analítico escolhido.

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A análise da formação do professor pressupõe o entendimento do contexto em que o mesmo se insere. Há consenso geral que a sociedade contemporânea, tem como fundamento a geração de informação e conhecimento. Denominada sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento ou ainda sociedade da aprendizagem, caracteriza-se pela força da informação. É ela que impulsiona a geração de novos conhecimentos, como consequência impõe mudanças nas atividades de ciência e tecnologia, C&T, afetando assim qualquer domínio de atuação do homem.

A partir do estabelecimento dessa nova sociedade, é fácil compreender que se vive um período de instabilidade geral, causado por profundas mudanças que tiveram início no final do século XX. É natural, que o professor, como qualquer outro profissional, sofra os impactos das mudanças sociais. Assim, a busca por novas informações, pelo diferente, pelas inovações, marca essa Era e por consequência cabe indagar como o professor vem lidando com essa situação. Sobre esse tema Schmidt, Ribas e Carvalho, (2003, p. 28) afirmam que

[...] a melhor maneira de construir a competência pedagógica é possuir instrumentação para viver/conviver com as mudanças nos contextos educacional e social. Isto porque, o educador deve estar atento para segurança/insegurança, certeza/incerteza, equilíbrio/desequilíbrio na construção do novo.

É necessário, portanto, que o professor não só acolha esse novo tempo que se apresenta, mas também passe a dialogar permanentemente com a realidade, inserindo-se nela sempre como sujeito e nunca como objeto (DEMO, 1993). De outra maneira podemos dizer que a formação do professor, que outrora se baseava na prática pedagógica repetitiva, deve agora ser redirecionada a partir da ótica da pedagogia reflexiva onde “os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1975, p. 9). É certo que essa prática deve ser uma opção individual e consciente o que pressupõe

uma formação do pensamento qualitativo, o qual não pode ser fragmentado, visto que busca a totalidade.

Tudo isso evidencia que a formação do professor tem que ser repensada visando a construção e o fortalecimento de nova(s) competência(s) pedagógica(s). O professor, além de buscar a fundamentação teórica de sua prática pedagógica, deve compreender que é através das práticas cotidianas que se dá o desenvolvimento profissional. Conforme Ribas; Schmidt e Carvalho, (2003, p.28):

[...] a formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta. E para que isso aconteça é necessário uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes e ações, reflitam junto sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário digno.

COMPEENDENDO A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DO BRASIL nº 9.394/96

Passeando pela história do Brasil, na perspectiva da educação, e sob o olhar de Castro (2007) observamos que o ensino obrigatório no país foi instituído pelo Regulamento de 17 de fevereiro de 1854. Nos 800, a educação dos níveis primário e secundário ficava a cargo das províncias, que pouco realizavam. As poucas escolas da Corte eram mantidas pelo governo central. Com a República, a omissão governamental, não foi alterada. A transferência das responsabilidades, referente a educação, às autoridades locais segue até meado do século XX.

Ainda sob a ótica de Castro (2007), todas as Constituições, a partir da de 1934, estabeleceram a obrigatoriedade do ensino elementar, mas a cargo dos estados e dos municípios. Ao Governo Federal coube a viabilização de uma rede de instituições de educação superior e de escolas técnicas de nível médio. Só a partir de 1985 começa a haver ganhos em relação a construção de cidadania.

As normas educacionais contidas na Constituição Federal (CF) de 1988 e na nova LDB, de 1996, trouxeram novas esperanças, embora contivessem muitos princípios programáticos, de reduzida ou demorada efetividade, especialmente em um país repleto de desigualdades e com baixas taxas de crescimento econômico. (CASTRO, 2007, p.8)

Atualmente a estrutura do sistema educacional no Brasil está regulamentada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei nº 9.394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996, em substituição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Na estrutura da nova lei, Educação e o Ensino estão subdivididos em níveis e modalidades (Título V) que são:

- Educação básica – formada pela educação infantil, oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas, no caso meninos e meninas de quatro a seis anos.

- Ensino fundamental – compreende a educação básica, obrigatória e gratuita na escola pública, com duração mínima de oito anos.

- Ensino médio – compreende etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Atende à formação geral do educando, incluindo, quando possível, programas de preparação profissional.

- Educação superior - compreende cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais aos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, e ainda, cursos de pós-graduação que em programas *lato sensu e stricto sensu*.

De acordo com a legislação vigente, o sistema de ensino é de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em regime de colaboração. Fica evidente que a posição do Governo Federal, em relação a matéria educacional, é meramente redistributiva e supletiva. Ou seja, cabe-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, além de estabelecer as diretrizes fundamentais da educação.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DO BRASIL n° 9394/96

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil n° 9.394/96 em vigor, dedica um Título aos docentes. Trata-se do Título VI, Dos Profissionais da Educação, formado por sete artigos (do Art. 61 ao Art. 69).

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de Educação manterão:

I cursos formadores de profissionais para a Educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação básica;

III programas de Educação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a Educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III piso salarial profissional;

IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI condições adequadas de trabalho.

O nível de detalhamento é realmente notável, com atenção à Educação continuada e é interessante o teor do Parágrafo Único, ao final do título, quando a experiência docente é considerada condição *sine qua non* para o exercício profissional de quaisquer funções e instâncias de magistério.

É óbvio que o conteúdo veiculado no Título VI representa a idealização da formação para os docentes de qualquer nação. Em que pesem as discrepâncias observadas empiricamente no dia a dia do professor brasileiro, é salutar que a legislação já inclua itens discutidos continuamente por associações de professores. Exemplificando: obrigatoriedade da formação superior para o docente que está na Educação básica; obrigatoriedade da graduação em pedagogia para desempenhar funções na administração, no planejamento, na supervisão e na orientação educacional; inclusão da prática de ensino de, no mínimo, 300 horas; obrigatoriedade de pós-graduação para quem atua nas IES; progressão funcional fundamentada na titulação e, como já mencionado, ênfase para o aperfeiçoamento profissional continuado, além da preocupação com salários dignos.

Ainda sobre a duração da formação do professor a Lei esclarece que varia conforme os projetos pedagógicos: três anos para formar professores da educação inicial; três ou quatro anos para formar professores do ensino fundamental; quatro anos para formar professores para atuar no ensino médio; dois anos para ajudante adstrito; dois anos e meio para ajudante preparador (biologia, física e química). No Brasil, os Cursos de licenciatura que proporcionam formação pedagógica têm duração de quatro anos. “A LDB estabelece como regra a formação dos professores em nível superior (licenciatura). Porém, admite a exceção provisória da formação em curso normal de nível médio para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental” (CASTRO, 2007).

CONCLUSÃO

A LDB possui 92 artigos onde a Educação é tratada como um bem a ser assegurado a todos, sem qualquer exceção. Nela existe o Título VI, Dos Profissionais da Educação, formado por sete artigos que se referem à obrigatoriedade da formação superior para o docente atuar na educação básica; obrigatoriedade do curso de graduação em pedagogia para atuarem na administração, planejamento, supervisão e orientação educacional; à inclusão da prática de ensino de no mínimo trezentas horas; obrigatoriedade de pós-graduação para o docente atuar na educação superior; valorização profissional com promoção de: ingresso via concurso público, aperfeiçoamento profissional continuada, piso salarial, progressão funcional com base na titulação, período reservado aos estudos e condições adequadas de trabalho. Dessa forma, percebemos uma preocupação, do Brasil, em padronizar ou mesmo nivelar os professores no país. Acreditamos que estudos acerca da formação do professor, por meio das políticas públicas, deverão ser ampliados, pois os mesmos servirão como instrumento de tomada de decisões conscientes e participativas.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

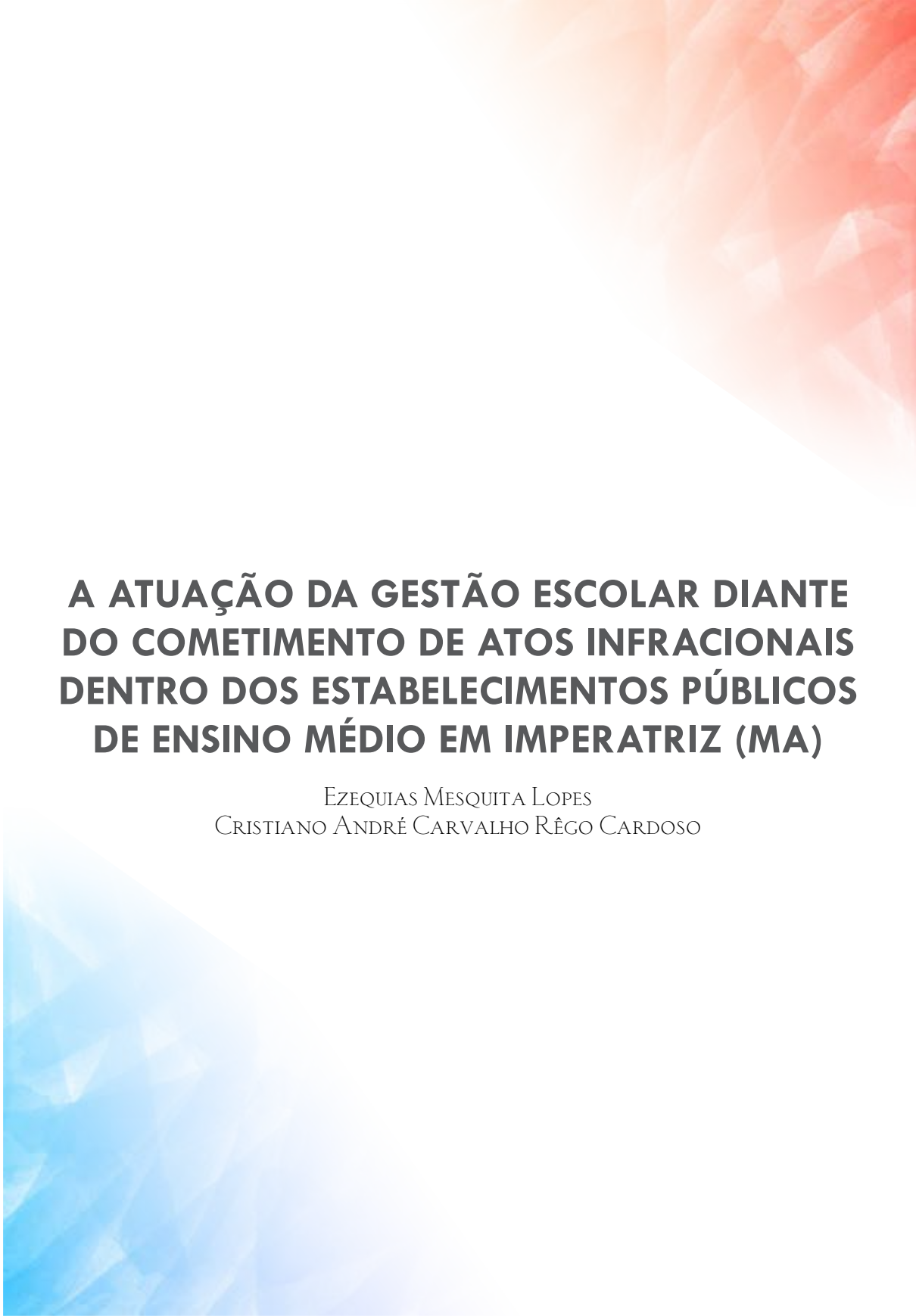
CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a Educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASTRO, M. L. O. Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre Educação. Brasília: Senado Federal, 2007.

DEMO, P. Desafios modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1975.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 19-45.



**A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE
DO COMETIMENTO DE ATOS INFRACIONAIS
DENTRO DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS
DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ (MA)**

EZEQUIAS MESQUITA LOPES
CRISTIANO ANDRÉ CARVALHO RÊGO CARDOSO

A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DO COMETIMENTO DE ATOS INFRACIONAIS DENTRO DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ (MA)

Ezequias Mesquita Lopes

*Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST. Email: ezequias@fest.edu.br
Graduado em Direito (UFMA). Especialista em Direito Público (UNAR), Gestão de Políticas Públicas (UFMA) e Docência do Ensino Superior (UNITEC). Mestre em Desenvolvimento Regional (ALFA).*

Cristiano André Carvalho Rêgo Cardoso

*Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST. Email:
Graduado em Direito pela Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST*

RESUMO

A pesquisa trata-se da observação do comportamento da atuação da gestão escolar diante do cometimento do ato infracional dentro dos estabelecimentos da rede pública estadual de ensino, em contraponto com a legislação infantojuvenil. Através de pesquisas bibliográficas e entrevistas estruturadas com os gestores escolares em seu ambiente de trabalho, objetivou-se a elucidação da problemática em comparativos entre suas atuações orientadas pelo Regimento Escolar do Estado do Maranhão e aqueles dispositivos supraleais. Após a análise das informações obtidas, afirmou-se que o Regimento Escolar do Estado do Maranhão está totalmente em desacordo com o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente e com a Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente ao atribuir à gestão escolar a responsabilidade de manejar as situações de ato infracional cometidos dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Rede pública de ensino. Estatuto da Criança e do Adolescente. Regimento escolar.

1 INTRODUÇÃO

Os sujeitos que participaram dessa pesquisa foram gestores escolares de estabelecimentos de ensino médio da rede pública no município de Imperatriz, no primeiro semestre de 2016, sendo eles 05 (cinco) homens e 14 (quatorze) mulheres.

Os gestores atuais foram eleitos por voto popular em processo de escolha para cargo da Gestão Escolar das Unidades de Ensino do Sistema Estadual, conforme disposto no Estatuto e Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica.

Foi utilizada na coleta de dados a ferramenta questionário para entrevista, pois se trata de um conjunto de perguntas subjetivas, lidas à pessoa entrevistada.

Nesta pesquisa foram utilizados questionários estruturados não disfarçados,

padronizados e de questões fechadas, pois os respondentes estavam a par do objetivo da pesquisa.

2 A PESQUISA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na pesquisa de campo, foram ouvidos dezenove gestores escolares da rede estadual de ensino público em Imperatriz. Embora um dos estabelecimentos tivesse dois anexos, estes se encontram em zonas rurais ou zonas de urbanização, inviabilizando a locomoção por funcionarem apenas no período noturno. No entanto, pelo fato de a gestora dos anexos citados ser a mesma de uma escola pesquisada, deixou-se margem ao descarte.

5.1 Da qualificação profissional dos entrevistados

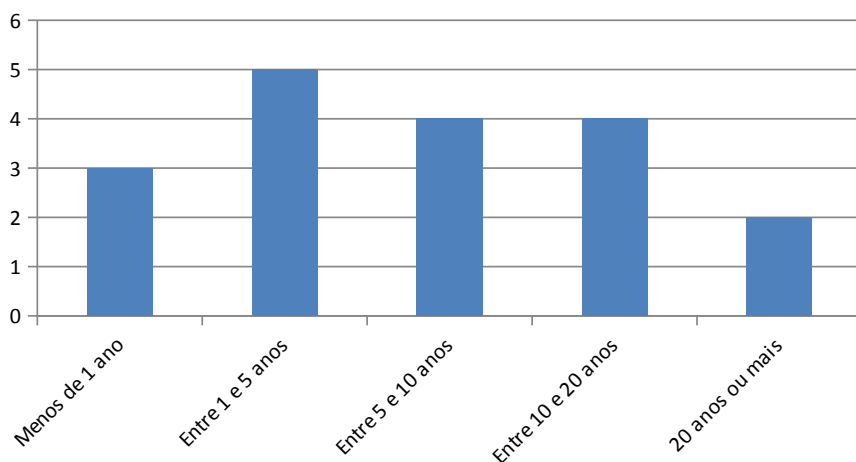
Em todas as entrevistas foram preenchidas as questões referentes a nome completo do entrevistado, nome completo do estabelecimento de ensino público estadual, função do entrevistado, formação do entrevistado e tempo de atuação profissional na área da educação.

Entre os entrevistados havia cinco homens e quatorze mulheres e durante as entrevistas ficou evidente que todos possuem graduação de ensino superior, a maioria possui pós-graduação, a minoria com algumas especializações e apenas uma possui doutorado e mestrado.

5.2 Do tempo de atuação profissional no atual estabelecimento de ensino

Dentre os dezenove entrevistados, a maioria eram da gestão geral, ficando os outros contabilizados em um na vice gestão, dois na coordenação pedagógica e dois na gestão adjunta.

Quanto ao tempo de atuação destes profissionais, resume-se no quadro a seguir:



Questão 1 - Qual seu tempo de atuação profissional na gestão deste estabelecimento de ensino?

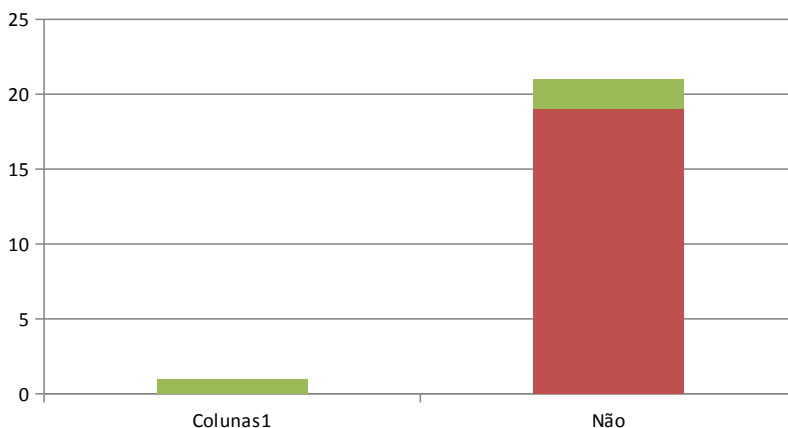
Anotações: apenas um dos entrevistados não fazia parte da gestão.

O tempo geral em que cada um está em atividade é bastante variável, indo de dois meses a quase três décadas. O mesmo ocorre com o tempo de atuação específica na função de gestão geral. Alguns estão, inclusive, há muito tempo na gestão escolar, embora haja eleições com participação popular, reafirmando seu trabalho junto com a comunidade e tendo o reconhecimento desta.

5.3 Da capacitação específica pelo Estado em caso de detecção de atos infracio-

nais causados por aluno dentro do estabelecimento de ensino

Os entrevistados foram bastante categóricos quanto à questão sobre capacitação específica para lidar com o cometimento do ato infracional dentro da escola e a resposta foi unânime, uniforme, contundente e negativa. Notou-se também, na maioria, a sede por este tipo de conhecimento, principalmente durante as conversas após as entrevistas, momento os quais eram esclarecidos os motivos que levaram ao pesquisador entrar neste mérito.



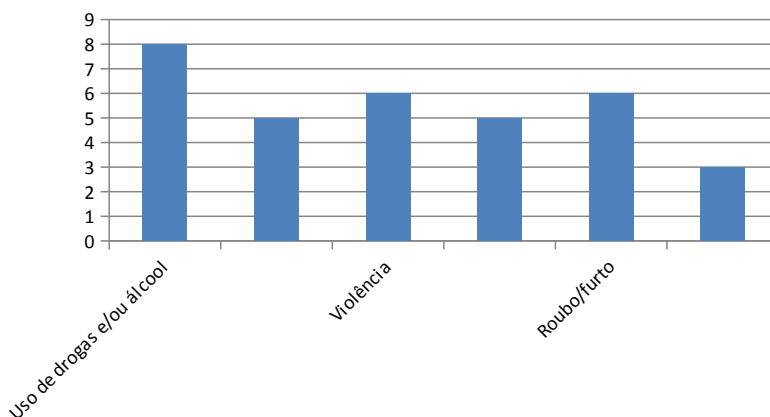
Questão 2: Já recebeu do Estado alguma capacitação específica sobre procedimentos necessários em caso de detecção de infrações cometidas por alunos? Se sim, quando foi a última?

Anotações: dos dezenove entrevistados, embora um deles não tivesse em seu estabelecimento de ensino, adolescentes matriculados, é um dos mais antigos na função, há dez anos no cargo, e ainda assim não obteve essa capacitação, justificando a inclusão de sua resposta neste gráfico.

5.4 Dos atos infracionais ocorridos dentro do estabelecimento de ensino

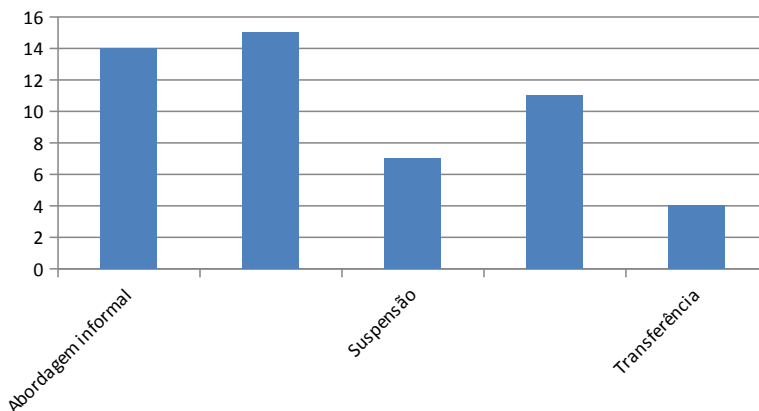
Quanto ao cometimento de atos infracionais mais comuns dentro dos centros de ensino, foram apontados com mais frequência o uso de drogas, furtos (principal-

mente de celulares e bicicletas), roubos (embora a maioria das pessoas não saiba a diferença entre furto e roubo, este tipo ficou bastante evidente), depredação do patrimônio público, agressões físicas, verbais (bullyng), e desacato.



Questão 3: Considerando que ato infracional é toda ação praticada por adolescente e descrita em lei como crime ou contravenção penal, aponte os atos infracionais ocorridos no ambiente escolar dos quais tenha conhecimento (inclusive administrativamente).

5.5 Das medidas de caráter preventivo de combate ao ato infracional dentro do estabelecimento de ensino

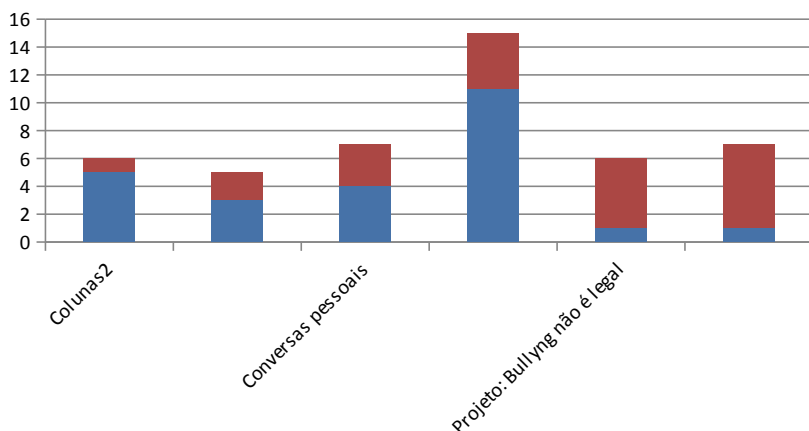


Questão 4: Diante da detecção da informação sobre a ocorrência do ato infracional em ambiente escolar, que procedimentos são adotados por esta gestão, pelos professores e por outros servidores vinculados a esta gestão?

Anotações: uma escola faz anotação em ficha pessoal; apenas um estabelecimento encaminha direto aos órgãos competentes após o acontecimento, após a comunicação da família; em um estabelecimento após a terceira reincidência o aluno é suspenso e na quarta, transferido, sem comunicação aos órgãos responsáveis; duas escolas possuem registro em livro próprio para ocorrências; impedimento de entrar sem o familiar ou responsável; um estabelecimento aposta somente na conversa pessoal; um estabelecimento instituiu o Termo de Compromisso.

Com a notícia do ato infracional cometido na escola, os gestores divergem um pouco sobre os procedimentos a serem adotados. Alguns exaurem suas tentativas administrativas em manter o aluno dentro do estabelecimento de ensino, aparelhando-se de orientações pessoais, conversas disciplinares, convocação da família, advertências escritas, termos de compromisso e, além deste ponto, ficam entre a expedição de transferência, encaminhamento ao Conselho Tutelar ou direcionamento pelo Grupo Especial de Apoio Escolar – Geap. Nenhum dos entrevistados afirmou já ter encaminhado qualquer adolescente envolvido em ato infracional para a Delegacia do Adolescente Infrator – DAI, e apenas um encaminhou ocorrência à Promotoria da Infância e Juventude de Imperatriz, tratando-se esta sobre tráfico de entorpecentes, formação de gangues e depredação do patrimônio público, onde estavam envolvidos ao menos vinte e dois adolescentes.

5.6 Das medidas de caráter preventivo à prática de atos infracionais em ambiente escolar



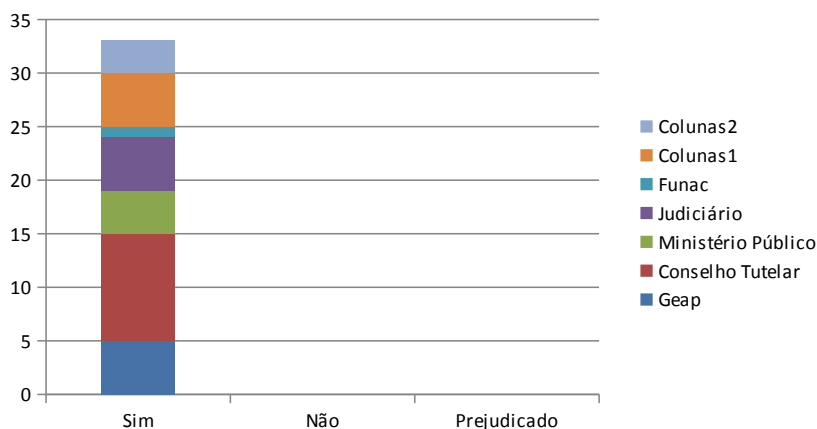
Questão 5: São adotadas medidas de caráter preventivo para o combate a práticas infracionais em ambiente escolar? Caso sim, quais as práticas são desenvolvidas este ano?

As medidas preventivas adotadas pela gestão escolar são praticamente unânimes: aplicação do Regimento Escolar e palestras ministradas na maioria das vezes pelo Geap.

Normalmente colocadas em prática no início do período letivo, as ações de prevenção ocorrem com uma reunião de pais e alunos, na qual se lê o Regimento Escolar, tiram-se dúvidas quanto ao seu conteúdo, que são complementadas com a interferência, principalmente do Geap e abordam assuntos mais críticos, como uso de drogas e convivência.

5.7 Das ações para contato com órgãos da rede de garantias da infância e juventude

Embora a maioria dos que compõem a gestão escolar tenha admitido não desenvolver nenhuma ação para contato direto com os órgãos da rede de garantia dos direitos da infância e juventude, foram enfáticos ao assumir que só mantêm contato direto com o Geap e, às vezes, com o Conselho Tutelar. Assumiram que somente buscam contato com outros órgãos além destes, quando é realmente necessário, oficiando às autoridades e solicitando seu comparecimento na tentativa de ao menos aliviar a situação que os fez se moverem nesse sentido.



Questão 6: A gestão tem desenvolvido alguma ação para contato com órgãos da rede de garantias da infância e juventude? Caso sim, informe quais são estas ações? Há dificuldades para desenvolver ações desta natureza?

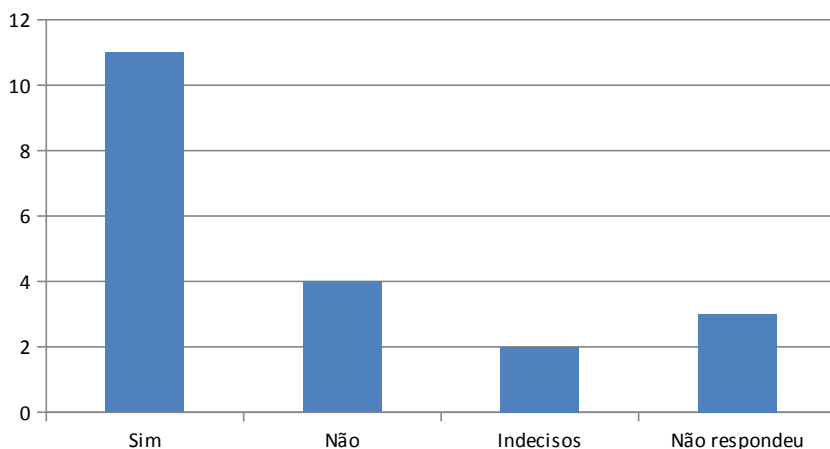
Anotações: uma gestora afirmou que as ações deveriam partir dos órgãos da rede; seis gestoras apontaram dificuldades, sendo que uma não especificou, duas sobre o retorno do Conselho Tutelar e três sobre o comparecimento de autoridades quando solicitadas; uma gestora afirmou ter contato direto e constante com servidores da Funac devido a possuírem dois socioeducandos matriculados naquela escola.

5.8 Das sanções aplicadas pela gestão escolar ao adolescente em razão do ato infracional dentro do estabelecimento de ensino

Foram muitos os relatos apresentados sobre cometimentos de atos infracionais no ambiente escolar, sobre as formas que cada gestão aborda o adolescente e a família e como a situação transforma a convivência de todos, às vezes para o bem,

às vezes para nada bem. Não foi possível chegar ao consenso nesse aspecto, apenas demonstrando-o.

Entre as várias respostas sobre esta questão a que mais causou impressão foi a da última entrevista onde foi exposto que a mudança de comportamento é muito complexa, sobretudo quando a família é desestruturada.



Questão 7: As sanções aplicadas ao adolescente em razão do cometimento de ato infracional cometido em ambiente escolar têm surtido efeito para a mudança do comportamento desse adolescente?

Anotações: uma gestora diz que sim, pois há receio de transferência por parte do aluno; duas disseram que não, pois não há como mudar comportamento humano e por não haver acompanhamento, principalmente da família; em uma das escolas essa questão não se aplicou, pois de acordo com a gestão não houve ocorrências dessa natureza.

CONCLUSÃO

Não constitui responsabilização única do gestor escolar o simples fato do ato infracional ser cometido dentro da escola. Este não deve ser abafado e pormenorizado em intermináveis sanções administrativas, mas sim complementados aos encaminhamentos às autoridades, objetivando não só as medidas socioeducativas,

mas também o próprio direito de acesso à Justiça e, através de ambas, o entendimento do adolescente sobre a mecânica social na qual será inserido não só na vida adulta. Não sendo assim as medidas cabíveis, tratam-se então esses atos infracionais de meras cifras negras da sociedade: iguais a crimes desconhecidos e não solucionados (BAZON, 2015).

No entanto não é o que dispõe o Regimento Escolar do Estado do Maranhão, pois este está indo de encontro ao estabelecido pelas leis maiores de proteção à infância e juventude, que são o Estatuto da Criança e do Adolescente e o documento oriundo da Convenção Sobre os Direitos da Criança, onde ficaram estabelecidos que qualquer evento relacionado a cometimento de ato infracional deve ser encaminhado à autoridade competente (ESTADO DO MARANHÃO, 2016).

Durante a pesquisa foram demonstradas várias falhas no processo de atuação da gestão diante do comportamento do adolescente em conflito com a lei, que emana da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, perpassando suas Unidades Regionais de Educação. Seriam elas, principalmente, a não capacitação dos profissionais em educação para lidar com a problemática e o próprio Regimento Escolar do Estado, defasado na temática sobre os direitos da criança e do adolescente.

Os relatos das entrevistas foram unânimes em estabelecer o cometimento de atos infracionais dentro da escola é recorrente e que furtos, roubos, ameaças, depredação e desacato perdem apenas para o tráfico e uso de entorpecentes e consumo de álcool. Grande parte dos entrevistados sequer sabia diferenciar roubo de furto e tampouco como lidar com as questões de apreensão de armas e drogas.

Por todo o exposto, observou-se então que aqueles incumbidos de encabeçar a gestão administrativa e sadia dos estabelecimentos de ensino médio público em Imperatriz estão sufocados com demasiadas e equivocadas atribuições das quais não deveriam constar no rol de suas responsabilidades quanto ao cometimento de

ato infracional nas escolas onde atuam.

REFERÊNCIAS

BAZON, Marina Rezende, SILVA, Jorge Luiz da e FERRARI, Renata Martins **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei**. *Educ. rev.*, Jun 2013, vol.29, no. 2, p.175-199. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/08.pdf>. Acessado em: 27/09/2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

ESTADO DO MARANHÃO. **Estatuto e Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos Integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <http://sinproessemma.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Estatuto-do-Educador-Versao-negociada-com-governo.pdf>. Acessado em: 31/05/2016.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e Cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: UNIMEP, 1998



AUTOENGANO: UM CONTEXTO DE DEBATE SOBRE O QUE ME É PERMITIDO FAZER

ADELSON CHEIBEL SIMÕES
JOANA ELISA RÖWER

AUTOENGANO: UM CONTEXTO DE DEBATE SOBRE O QUE ME É PERMITIDO FAZER¹

Adelson Cheibel Simões; Joana Elisa Röwer

Mestre em Filosofia; Doutora em Educação

Faculdade do Baixo Paranaíba, adelsonsimoes@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado da análise de aplicação de uma proposta de resolução de conflitos dentro do espaço escolar. A temática do projeto surgiu a partir de um diálogo com a gestão da escola que apontou conflitos com e entre os alunos do ensino médio em relação ao exercício entre outras dificuldades de ordem disciplinar. Dessa forma, com a concepção de que uma intervenção educacional, a partir de esclarecimentos e conscientizações, sobre o comprometimento e a responsabilidade cidadã, pode contribuir com a civilidade no contexto da escola. Nesse sentido foram realizadas oficinas com temáticas sobre autoengano e a mentira si mesmo com objetivo de despertar o pensamento para as consequências de nossos pequenos atos de ilegalidade que cotidianamente passam despercebidos.

O processo de desenvolvimento do projeto se deu a partir de encontros periódicos onde debate-se os temas propostos na bibliografia sobre os conceitos de Ética, Moral, Justiça, verdade, etc.

Palavras-Chave: Contexto escolar. Ética. Autoengano. Verdade.

Introdução

É sempre pertinente estabelecer uma discussão sobre aquilo que é permitido e proibido fazer, principalmente quando se trata desse espaço ser compreendido como num espaço público. Este tipo de abordagem teórica a respeito dos limites das ações humanas, especificamente sobre os limites que regulam as ações como corretas ou incorreta, justas ou injustas, é sempre levada em consideração quando aparecem em uma escala maior. Entretanto o que é proposto neste projeto é a discussão destas mesmas ações em pequena escala. Ou seja, as micro ações corriqueiras do dia a dia de cada individuo social. Estas micro ações, incorretas, nunca são postas em debate a quanto a sua ilegitimidade e os prejuízos que elas trazem para a socie-

1 O presente trabalho é resultado do Projeto de Extensão Conhecer realizado em parceria com uma escola estadual de ensino médio, sob a coordenação de Adelson Cheibel Simões e colaboração de Joana Elisa Röwer.

dade. Sendo assim, a proposta é debruçar sobre eles e tentar trabalhar os diversos aspectos da eticidade e da moralidade a partir destas pequenas ações.

Justificativa

Este projeto de extensão tem como finalidade, abordar temas transversais presentes no cotidiano da escola pública do município de Chapadinha MA. Para isso, desenvolveremos a partir deste projetos através de oficinas, seminários e palestras com alunos tendo como foco questões pontuais, que acontecem no âmbito da instituição escolar. Compreendemos que esta iniciativa pode prover possibilidades de reflexão e autoavaliação sobre o comprometimento ético na relação com o outro e também na relação com o bem comum ou como o bem público.

Nesse sentido a proposta do projeto é colocar em discussão os elementos mais básicos pelo qual a nossa vida quotidiana percorre. Trazer para o debate elementos simples sobre os quais nossas condutas consideradas certas ou erradas nunca são pensadas. Debater sobre o que onde está o limite do permitido e do negado em nossas tarefas diárias. Estas são algumas pertinências da discussão sobre a qual o projeto tenta se debruçar.

Objetivos

Trabalhar temas transversais para lidar com conflitos no cotidiano da escola e refletir junto com alunos questões pontuais que acontecem no âmbito da própria escola com intuito de promover uma possibilidade de reflexão e autoavaliação como sujeito ético que somos.

3.2 Objetivos específicos

- I – Debater e refletir sobre a ética e a cidadania;
- II – Abordar a Política e o Direito a partir da situação brasileira, na perspectiva de apresentar a responsabilidade no exercício da atividade política;
- III – Propor discussões sobre a globalização do conhecimento e a importância da caridade intelectual a serviço da promoção humana e do bem comum;

IV – Discutir sobre as ações legais e ilegais de utilização da internet como ferramenta para o ensino aprendizagem;

Desenvolvimento

Este texto se trata de um fragmento retirado de um projeto de extensão cuja finalidade era fazer uma abordagem de dilemas, ou conflitos éticos e morais em pequena escala. Isto é, de dilemas que menores e quase imperceptíveis, tidos como sem relevância sem significado. No direito é tratado como irrelevantes e até enumerados no código penal como Princípio da insignificância ou de Bagatela.

A ideia envolta aqui é que de fato para o Direito esse tipo de conduta pode ser considerado irrelevante desnecessário a imputação de culpa para o mesmo. Entretanto, esta é uma conduta que se pauta no mesmo princípio que as demais condutas que consideramos erradas e contra as quais lutamos para combatê-la. Ou seja, quanto a imputação de culpabilidade ela é irrelevante, (objeto do Direito), mas enquanto formação de um sujeito consciente de suas ações no mundo ela se torna um problema passível sim de responsabilidade.

A partir disso foi que o projeto iniciou. Isto é, com a finalidade, abordar temas presentes no cotidiano da escola pública (caso concreto do município de Chapadinha MA), a partir de reflexões e problematizações pontuais, que acontecem no âmbito da instituição escolar. Com esta proposta compreendemos que ela pode prover possibilidades de reflexão e ate mesmo de autoavaliação sobre o comprometimento ético na construção de sujeitos consciente, na relação com o outro e também na relação com o bem comum.

Estas ideias de discussões a respeito de temas transversais, bem como a transdisciplinaridade é um princípio teórico do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica, entre elas, discutir e mediar conflitos do cotidiano social. A transversalidade surge como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. Contudo, a ideia não é tão nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos do início do século XX, quando se começava a falar em *ensino global* e do qual trataram famosos educadores, entre eles, os franceses Ovídio Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966), os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e William Kilpatrick

(1871-1965) e os soviéticos Pier Blonsky (1884-1941) e Nadja Krupskaia (1869-1939). Não obstante, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais, a “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (2013, p. 18). Isto é, a Educação é um processo ou o trabalho de uma vida, pautado em alguns princípios regentes.

Nesse sentido, a proposta do projeto é partir da realidade da escola enquanto instituição que tem como missão promover, valorizar e formar o ser humano, fortalecendo a cidadania através da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão para a construção de um sujeito autônomo e comprometido com a sociedade. Nessa esteira, o projeto *Conhecer* é um plano de extensão de formação de indivíduos ou sujeitos comprometidos com a Ética, Política etc. no meio social. Além de promover a discussão a respeito de temas atuais que envolvem os assuntos já citados, se preocupa de fato com a Educação e a Vida de quem vive e convive com os problemas locais da cidade, tem a ideia de apresentar os valores humanos, e a importância deles para a construção desta sociedade em sentido micro cósmico.

A proposta quer significar também que a criação e produção de conhecimento implica uma caridade intelectual que, por sua vez, defende o compromisso social do conhecimento. Com base nesses preceitos, queremos propagar que a pessoa humana que desenvolve o conhecimento também deve desenvolver a responsabilidade para com os outros na sociedade e nas suas mais diversas circunstâncias.

Por fim, a gênese desse trabalho é integrar as diversas áreas do conhecimento e as instituições de ensino para contribuírem efetivamente na construção de uma sociedade mais digna e humana em meio aos desafios contemporâneos.

A realização do projeto *Conhecer* justifica-se, ainda por ser uma maneira de promover a integração da comunidade estudantil local em torno de uma preocupação comum. Isto é, estabelecer parcerias e ações conjuntas com escolas públicas e/ou privadas para a efetivação de uma educação humanizadora.

Entendemos ainda que esta proposta é um dos diversos meios de debater os temas antropológicos no anseio de salvaguardar a integridade humana e a responsabilidade social. Além do mais, a iniciativa quer instigar nos alunos o desejo pelo conhecimento bem como o desejo pela capacitação humana e profissional, contribuindo para a formação da autonomia cidadã de cada participante. É fundamental

também, na medida a escola como instituição formadora de sujeitos assume sua missão de formar cidadãos com responsabilidade e comprometimento.

Resultado das abordagens

1. Objetivos alcançados:

O presente projeto de extensão foi pensado de modo a propor algumas discussões teóricas e práticas com relação temas transversais pertinentes aos temas discutidos a partir das disciplinas ministradas por mim, Prof. Adelson Cheibel Simões titular da disciplina de Filosofia e Prof^a Joana Rower, titular da disciplina de Sociologia junto a Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP.

Esta construção teórico/prática foi proposta e elaborada a partir de algumas fundamentações teóricas, textos e discussões em grupos sobre cada tema proposto. O embasamento teórico foi feito a partir das discussões propostas em aula e textos de autores como Marilena Chauí, Èmile Durkheim.

Sobre o tema e os objetivos proposto grande parte foi alcançado. Os alunos estudaram debateram e promoveram discussões acerca do assunto. Elaboraram e propuseram debates sobre o tema *Ética ou Filosofia Moral*, texto da autora brasileira Marilena Chauí, bem como do tema *Autoengano: Malefícios e benefícios da mentira a si mesmo*. Neste sentido os alunos, membros e participantes do projeto promoveram um intenso movimento de desacomodação da maneira de pensar comum. Uma desterritorialização intelectual no sentido de uma construção teórica e prática sobre aquilo que tange o processo de conhecimento e de autoconhecimento.

2. Produção científica até a dada;

Como pressuposto do projeto de extensão era a produção de artigos acadêmicos e possível apresentação em eventos e/ou congressos, bem como envio para publicação em revistas acadêmicas. Neste sentido, o objetivo foi alcançado. Resultando deste projeto um trabalho foi aprovado no III Congresso Nacional de Educação – CONEDU que acontece em Natal – RN no mês de outubro do corrente ano. O texto estará disponível online nos anais do evento com a certificação.

3. Recursos utilizados e origem dos mesmos;

Para o desenvolvimento deste projeto não foram necessários materiais específicos. Apenas utilizamos equipamentos de som, computadores pessoais, data show e folhas de ofício. Entretanto todos estes equipamentos utilizados foram emprestados pelo próprio colégio ou ainda de uso pessoal dos membros responsáveis pela execução do projeto.

4. Dificuldades encontradas;

Não houve dificuldade que necessitam ser colocadas em questão no que concerne a execução do projeto. Todos trabalhamos, em conjunto para o desenvolvimento do mesmo sem maiores dificuldades.

Contudo faz-se necessário relatar que no que se refere a leitura dos textos bases para o projeto há uma dificuldade por parte dos alunos membros. Isso se da pela falta de habito em se dedicar em textos teóricos dos temas. Isto também é refletido nas aulas propriamente em que se faz necessário o uso de textos de leituras um pouco mais exigentes.

Este fato de falta de habito de leitura é percebido, de maneira geral, em quase todas as turmas. Há sim um descompromisso com a leitura e nesse sentido com a própria formação do sujeito que se propõe a conhecer. Entretanto aos poucos este projeto tem contribuído para diminuir este desinteresse.

Todos os membros do projeto são avaliados a partir daquilo que propõe para a discussão, seja ela nas reuniões periódicas, seja elas nos debates promovidos no campo de execução, isto é nas salas de aulas onde o projeto é efetivamente posto em prática.

5. Críticas e sugestões ao Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPEX ;

No andamento do projeto sempre fomos incentivados pela NUPEX a desenvolver um bom trabalho junto aos colégios campo. Neste sentido não cabe aqui referir nenhum tipo de critica ao órgão, uma vez que sempre dispôs de tempo e orientação de como o projeto deveria caminhar para se alcançar melhores resultados.

Neste sentido, este grupo de acadêmicos dá por encerrada a primeira etapa

do projeto CONHECER e possivelmente abrirá no segundo semestre uma próxima etapa onde abordará outras temáticas de interesse do grupo, do NUPEX, e do colégio campo.

Fica, portanto aqui os agradecimentos desta equipe e o convite para que participe novamente da próxima etapa com contribuições e participações construtivas no desenvolvimento das atividades do projeto.

Referências.

CAPEZ, Fernando. Princípio da insignificância ou bagatela. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 66, jul 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6369>. Acesso em set 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1979.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

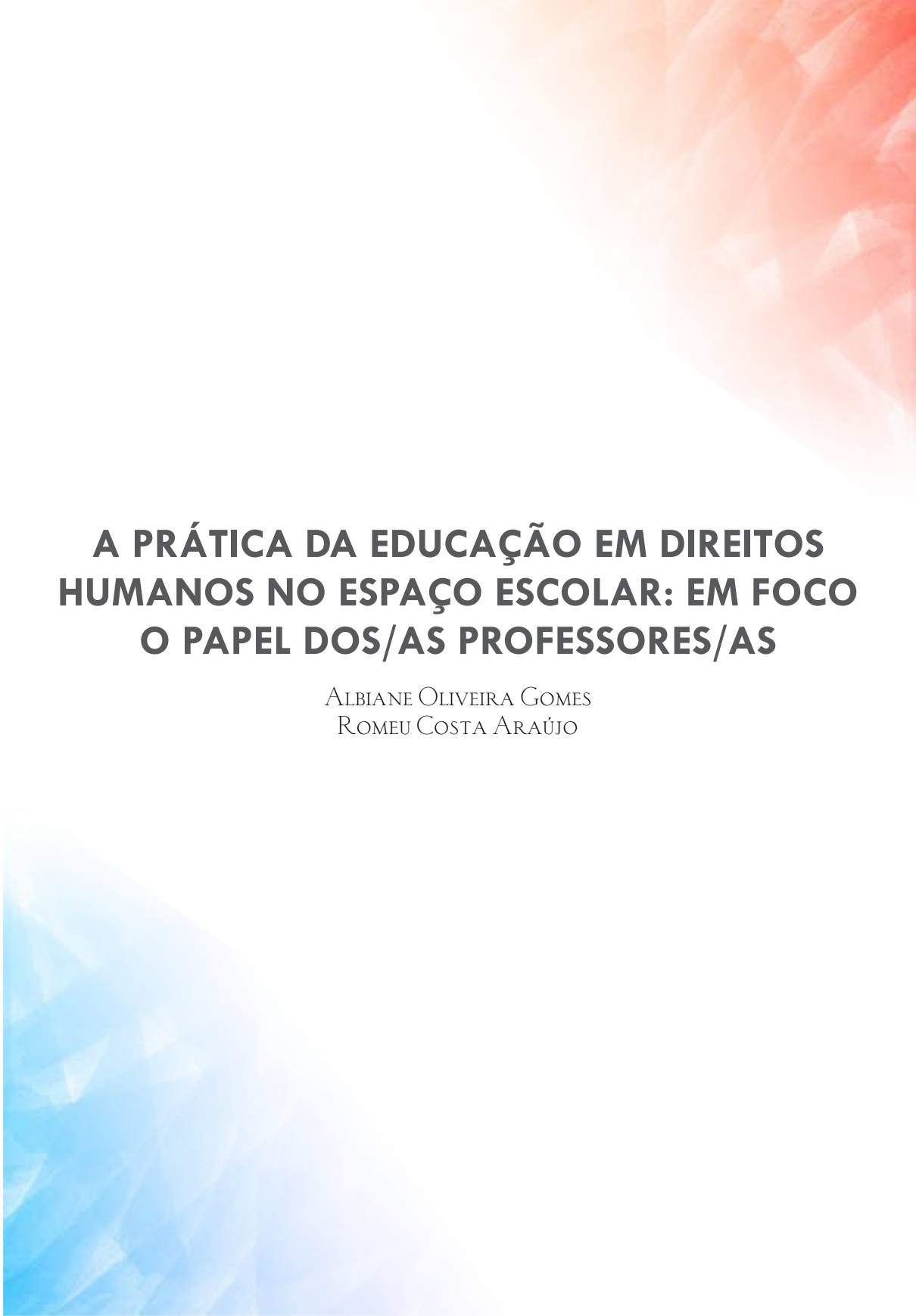
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 436 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 2006.



**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR: EM FOCO
O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS**

ALBIANE OLIVEIRA GOMES
ROMEU COSTA ARAÚJO

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR: EM FOCO O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS¹

Albiane Oliveira Gomes²

Prof^a Dr^a em Educação (UFPA) albiane11@hotmail.com

Resumo

O presente artigo aborda a questão da efetivação da Educação em Direitos Humanos no espaço escolar, com o objetivo de discutir a necessidade de oferta de formação docente continuada especialmente aos professores/as para atuarem com a referida temática na escola. O estudo resulta de pesquisa bibliográfica e de vivências durante o Curso de Educação em Direitos Humanos desenvolvido pelo NEaD/UFMA, no período de 2011 a 2012. Destaca o significado de uma educação voltada aos direitos humanos tendo na escola o espaço privilegiado para sua prática. Ressalta que a Educação em Direitos Humanos é uma área fecunda da educação, com um denso lastro de legislação em âmbito internacional e nacional, porém que ainda caminha em passos lentos rumo à sua efetivação. O estudo aponta carência acentuada de oferta de formação na temática de Educação em Direitos Humanos aos professores/as, com implicações na sua efetivação no espaço escolar.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos. Espaço Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é contribuir com reflexões acerca da prática de uma Educação em Direitos Humanos na realidade das escolas públicas brasileiras, trazendo para discussão o papel reservado aos professores/as nesse processo e a carência de formação necessária para balizar sua atuação. Trata-se de um estudo resultante de pesquisa bibliográfica e, sobretudo, de discussões correlatas às ações desenvolvidas durante o Curso de Educação em Direitos Humanos, oferecido pelo

1 O texto resulta de pesquisa bibliográfica e da experiência como produtora de material didático para o Curso de Educação em Direitos Humanos oferecido pelo Núcleo de Educação à Distância (NEaD) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2011-2012.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestre em Políticas Públicas – UFMA, Pedagoga – UFMA, Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA, Coordenadora da Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Qualidade da Educação Básica (GEQEB) vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Educação – GEPEPGE, integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática/OBSERVE – PPGED-UFPA.

NEaD/UFMA, no período de 2011 a 2012, no qual tivemos a oportunidade de coordenar sua atuação em cinco municípios maranhenses.

Malgrado sua relevância social, discussões a respeito da prática de uma Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil são relativamente recentes. A inclusão dessa questão na agenda pública se deu com o processo de redemocratização do País a partir da década de 1980, impulsionada pelas lutas promovidas pelos movimentos sociais como via de resistência às violações dos direitos humanos e como fundamentos para o processo de conquista e promoção de direitos políticos e sociais que se materializaram, no campo do proclamado, com a Constituição de 1988.

A tônica da Educação em Direitos Humanos está presente atualmente em várias legislações no campo educacional, como o Plano Nacional de Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Plano Nacional de Extensão Universitária e a Matriz Curricular da Educação Básica. No entanto, sua efetivação no espaço escolar padece de condições objetivas para sua concretude.

Dentre as condições que precisam ser garantidas para o desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos nas escolas está a oferta de formação aos professores/as para atuarem com essa temática. Gomes (2011) já pontuava que a escola como *locus* privilegiado de formação humana se constitui na instituição primordial para realizar atividades voltadas ao ensino em direitos humanos e a formação docente nessa temática condição precípua para sua efetivação.

Nesse sentido, buscou-se neste artigo suscitar a reflexão acerca do papel atribuído aos professores/as para a prática da educação em direitos humanos no espaço escolar, e, por conseguinte, a necessidade de formação continuada nesta temática. Para tanto, começou-se historicizando o próprio significado do termo Educação em Direitos Humanos com vistas a pontuar sua pertinência no âmbito da escola. Na sequência, enfatizou-se a especificidade da formação aos professores/as nesse campo e, por último, as conclusões do estudo.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: historicizando seu significado

Para apreender o significado de uma proposta de Educação em Direitos Humanos cumpre antes compreender o significado do termo “Direitos Humanos”.

A historiografia deste termo remonta à Antiguidade, sendo uma construção social que contou com a intervenção humana em diferentes momentos históricos, o que lhe atribui um caráter de pluralidade de significados. Na atualidade, contudo, podem ser compreendidos como uma série de direitos estendidos a todas as pessoas pelo simples fato de fazerem parte do gênero humano, ou seja, todos têm “o direito a ter direitos” (ARENDDT, 1979), independentemente de raça, etnia, nacionalidade, religião, idade, orientação sexual ou classe social.

Nessa perspectiva, a construção de uma cultura universal de respeito aos Direitos Humanos tem como marco ético, jurídico e político a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), de 1948, capitaneada pela *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, erigida com a Revolução Francesa (1789) e a *Declaração dos Direitos do Bom Povo do Estado da Virgínia*, com a independência dos Estados Unidos da América (1777); estas últimas balizaram os Direitos Humanos como constructo positivado mediante leis, salvaguardados pelo Estado.

A Constituição de 1988 representa o marco principal do processo de institucionalização dos Direitos Humanos na realidade brasileira, avançando na consolidação do Estado Democrático de Direito a partir da década de 1980, hoje, porém, deveras fragilizado ante as “tramas demoníacas” da política nacional em curso que desenham horizontes sombrios para o campo social, em particular o educacional, no qual questões como a aqui em tela passam a ter ressonância minimizada.

No referente à construção do significado de uma *Educação em Direitos Humanos* a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, é um dos marcos³ mais importantes nesse sentido, pois fora nessa oportunidade que se estabeleceu que os Estados incluíssem a educação, a capacitação e a informação pública como matérias de direitos humanos em todas as instituições de ensino dos setores formais e não-formais.

É nesse contexto que o Estado Brasileiro cria, em 1996, o Programa Nacional

3 Outros eventos internacionais sinalizaram diretrizes para a promoção da Educação em Direitos Humanos, dentre os quais: a promulgação pela ONU, em dezembro de 1994, da Década da Educação em Direitos Humanos; a Declaração e Plano de Ação integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais, em 1996 e; em 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.

de Direitos Humanos (PNDH), nele estabelecendo os Direitos Humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos na linha da proteção e defesa dos direitos humanos. Em 2003, é constituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com a responsabilidade de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2007, considerado hoje o principal instrumento orientador e fomentador das ações educativas nas áreas da educação básica e superior nas esferas pública e privada, nos sistemas de justiça e segurança e mídia (BRASIL, 2007).

O entendimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos acerca da Educação em Direitos Humanos é o de que a mesma se constitui num processo sistemático e multidimensional orientado para a formação do sujeito de direitos, articulado em diferentes dimensões que englobam

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Partindo desse entendimento, Benevides (2007) sinaliza três perspectivas de compreensão da prática de uma Educação em Direitos Humanos: uma que a identifica como uma educação permanente, continuada e global; outra que a vê como uma educação voltada para a mudança cultural e a terceira que a compreende como uma educação em valores. As ações de Educação em Direitos Humanos articuladas dessa maneira atingiriam não somente a instrução, a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem cognitiva, mas corações e mentes, contemplando aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos e vivenciados no espaço escolar por todos que lá atuam.

O caráter crítico e transformador da Educação em Direitos Humanos é ressaltado

por Candau (1998) ao afirmar que a Educação em Direitos Humanos se caracteriza por possibilitar atitudes questionadoras por parte dos sujeitos educativos; atitudes essas que podem vir a desvelar necessidades de mudanças na estrutura da escola e com isso abarcar “a cultura escolar e a cultura da escola” (CANDAU, 1998, p. 36).

3 O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: entre a responsabilidade da ação e a carência de formação

A despeito do papel da escola e da responsabilidade que cabe aos sujeitos escolares para a efetivação de propostas voltadas a uma educação em direitos humanos, são ainda tímidas as discussões em torno dessa questão no âmbito escolar. Dentre os diversos fatores relacionados a esse notório desinteresse do poder público com essa questão, a carência de oferta de formação inicial e continuada aos professores/as nessa temática chama atenção. No País poucas são as instituições de ensino que incluíram em seus currículos disciplinas nessa área, contrastando visivelmente com um leque de legislação a garantir sua efetivação.

A inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior adquiriu força com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que a colocou como uma das cinco áreas de ação prioritária, ao lado da Educação Básica, da Educação não-Formal, da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Segurança e Justiça e Mídia (FERREIRA; ZENAIDE, 2010).

Na realidade maranhense, no caso da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), embora essa questão tenha sido ventilada em reuniões departamentais do Curso de Pedagogia, a mesma ainda não adquiriu notoriedade para adentrar na proposta curricular do referido curso.

A experiência do Curso de Educação em Direitos Humanos na modalidade de Aperfeiçoamento, à distância, oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFMA/NEaD, no período de 2011 a 2012, figura como ação pioneira voltada à oferta de formação nessa temática aos professores/as e gestores/as escolares no Estado. Mesmo tendo se constituído numa iniciativa exitosa que alcançou cinco municípios (Arari, Codó, Grajaú, São João das Selvas e Carolina) e um público de 300 alunos cursistas, tal iniciativa não teve continuidade, sendo pertinente no mínimo lamentar, haja vista a

sua importância e alcance social.

Essa carência de oportunidades formativas na temática de Educação em Direitos Humanos pelas instâncias públicas instituídas para essa finalidade tem levado a uma notória ambiguidade em torno da prática de propostas dessa natureza na escola. Essa ambiguidade dar-se, por um lado devido à responsabilidade reservada aos professores/as para efetivá-la no cotidiano da escola, por outro à carência de formação necessária para sua atuação, no que se refere à educação em direitos humanos.

Ao tratar mais diretamente da especificidade dessa formação, se pode inferir que o papel dos/as professores/as se reveste da premissa de que educar em Direitos Humanos significa aprender continuamente no convívio com os demais sujeitos que compõem o espaço educativo, oportunizando-se discussões que podem suscitar questionamentos acerca das próprias contradições e conflitos presentes na dinâmica da escola e com isso propiciar formas de enfrentamento aos obstáculos sentidos. Nessa perspectiva, visto que o espaço escolar é permeado por relações de poder muitas vezes silenciadoras das vozes dos sujeitos que a compõem, ensinar em direitos humanos não se constitui em uma tarefa fácil.

Decerto, se se pretende promover uma Educação em Direitos Humanos tem-se que, primeiramente, propiciar as condições para que a escola se constitua num espaço de relações democráticas, no qual se vivencie momentos com a participação de todos nos assuntos atinentes ao processo educativo. Todos os sujeitos precisam se envolver para intervir nas situações desafiadoras que vão desde a sala de aula até as questões de cunho social oriundas da comunidade em seu entorno.

Conquanto, a formação inicial e continuada dos/as professores/as nessa área lhes fornecerá o embasamento teórico-prático no tocante ao combate ao preconceito, à discriminação de diversidade étnico-racial, à orientação sexual, às relações de gênero e aos diversos tipos de violência, os quais não podem passar despercebidos na escola.

Assim, o papel dos professores/as nesse contexto deve se pautar numa prática pedagógica que respeite o ser humano como sujeito de direitos, promovendo um ensino que privilegie a interdisciplinaridade e a transversalidade como pressupostos metodológicos da ação educativa. Como bem assinala Dias e Porto (2010, p. 31), somente essas “dimensões pedagógicas da ação docente podem orientar os

currículos escolares com vistas a promover uma cultura de direitos”.

Dada à especificidade da prática com a temática é que se ressalta a importância da oferta de formação aos professores/as para nela atuarem com vistas à construção da equidade e respeito ao ser humano nos ambientes escolares e, conseqüentemente, na sociedade como um todo. Contudo, há de se considerar que a atuação do professorado não pode ser entendida como a única ação possível e necessária nesse contexto para o alcance de ações tão complexas, com fatores de diversas ordens à viabilizar tal ação. Ademais, a construção de uma cultura de direitos na escola não se dá de modo pacífico, mas mediante conflitos e resistências que podem resultar em ressignificações em atendimento aos anseios da própria escola, assim como em ações que inviabilizem sua materialidade.

4 CONCLUSÃO

A Educação em Direitos Humanos suscita múltiplos significados, apresentando-se na atualidade como um dos mais importantes mecanismos de combate à violação de direitos e de sua garantia. De notória relevância social, constitui-se numa área fecunda da educação, hoje com um denso lastro de legislações em âmbito internacional e nacional, mas que caminha em passos lentos rumo à sua efetivação, em particular no âmbito da escola.

Educar em direitos humanos perpassa por uma mudança de cunho cultural realizada mediante processo educativo conjunto nos espaços formais (escola) e não-formais. A escola, pela sua natureza, é considerada espaço privilegiado para realização de ações que fomentem o respeito à dignidade da pessoa humana, tendo o/a professor/a papel central.

A despeito da relevância social dessa questão, não há no País uma política efetiva no que se refere à oferta de formação aos professores/as para trabalharem com essa temática, com iniciativas pontuais e descontínuas, a exemplo da experiência do Curso de Educação em Direitos Humanos oferecido pelo NEaD/UFMA.

De modo geral, a prática da Educação em Direitos Humanos no espaço escolar se caracteriza pela ambigüidade em torno da responsabilidade posta aos sujeitos escolares, em especial aos professores/as para sua realização no cotidiano da escola e a carência de formação dos mesmos com essa temática, de modo a habilitá-los a

sua prática efetiva. Ambiguidade essa que cabe ao poder público dirimir mediante políticas públicas que enfrentem esse problema e venham a garantir sua efetivação, de modo particular no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah (1979). **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Editora Documentário.

BENVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafio para o século XXI. In: SILVEIRA Rosa Maria Godoy, et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.), **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Susana Sacavino (Org.). Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA Rosa Maria Godoy, et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FERREIRA Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, DIAS Adelaide Alves (Organizadoras). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GOMES, Albiane Oliveira. **Direitos Humanos na Formação Inicial e Continuada de Professores/as**. São Luís: UFMA/NEaD, 2011.



A PROVA BRASIL E O APRENDIZADO NO MARANHÃO: O DIREITO A EDUCAÇÃO ESTÁ SENDO ATENDIDO?

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA

A PROVA BRASIL E O APRENDIZADO NO MARANHÃO: O DIREITO A EDUCAÇÃO ESTÁ SENDO ATENDIDO?¹

Flávia Fernanda Santos Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
flaviafernandasilva@yahoo.com.br

Resumo

O Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) foi implementado pelo Ministério da Educação para atender à necessidade de dados sobre desempenho e aprendizado na educação. Em 2005, a avaliação foi ampliada em termos de representatividade da rede pública e foi incluído um novo processo de avaliação: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil. Os dados oficiais produzidos pelo governo federal mostram que o direito a educação tem sido atendido parcialmente, pois, em muitos estados, as defasagens educacionais ainda persistem, como é o caso do Maranhão que apresenta resultados negativos de várias ordens. Assim, o objetivo desse trabalho é apresentar a situação de aprendizado no Maranhão a partir dos resultados da Prova Brasil de 2009 a 2013, cujas análises demonstram que o estado apresenta uma parcela considerável de alunos na situação de exclusão intraescolar. Esses resultados constituem evidências sobre a qualidade das escolas públicas do estado.

Palavras-Chave: Saeb. Prova Brasil. Exclusão Intraescolar.

Introdução

Este trabalho apresenta a situação de aprendizado no Maranhão a partir dos resultados da Prova Brasil. Essa avaliação, introduzida, em 2005, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é atualmente a avaliação mais abrangente em termos de cobertura das escolas públicas de Ensino Fundamental, nas quais estão matriculados 83% dos alunos dessa etapa da educação básica, segundo o Censo Escolar de 2012.

Algumas análises recentes com dados da Prova Brasil mostram que São Luís, capital do Maranhão apresenta uma parcela considerável de alunos na situação de exclusão intraescolar (SOARES et al, 2012). Isto é, muitos alunos matriculados nas escolas públicas do município não têm o aprendizado adequado para a série em que se encontram.

O presente trabalho expõe a situação de que uma exclusão educacional acontece quando o aluno não aprende de maneira compatível com o nível de ensino em que ele está matriculado, as competências em Leitura e Matemática, disciplinas

1 Pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais de 2014 a 2016.

que atualmente são avaliadas na Prova Brasil. Essa situação afeta, sobretudo, os alunos que fazem parte dos grupos com nível socioeconômico baixo da população brasileira, justamente aqueles que mais dependem da escola para o seu aprendizado, conforme ampla evidência empírica (BROOKE; SOARES, 2008).

Para melhor compreensão do trabalho, este texto está estruturado em três partes. Primeiramente, será feita uma apresentação das principais características do Saeb e uma breve discussão sobre a Prova Brasil implementada em 2005. Em seguida será feita a exposição da realidade educacional do Maranhão a partir dos resultados da Prova Brasil de 2005 a 2013, finalizando com a discussão desses resultados.

Resultados da Prova Brasil: o Maranhão em foco

A partir da década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) foi implementado pelo Ministério da Educação, para atender à necessidade de dados sobre desempenho e aprendizado na educação. Essa fase é considerada o primeiro ciclo do Saeb, em que se buscou desenvolver a capacidade avaliativa das instituições gestoras (MEC e secretarias estaduais e municipais) do sistema educacional do País (BONAMINO; FRANCO, 1999). A partir de 2005, a avaliação foi ampliada em termos de representatividade da rede pública e a sigla Saeb passou a ser um “guarda-chuva” para um complexo de avaliações.

Em termos de desenho da avaliação, participam do Saeb todos os alunos das respectivas séries/escolas sorteadas para a amostra que fazem testes de Matemática (foco na resolução de problemas) e de Língua Portuguesa (ênfase em Leitura). Com o teste, os alunos respondem a um questionário contextual para caracterização demográfica, socioeconômica, cultural, trajetória escolar e outros tópicos. O Saeb inclui também questionários aplicados aos professores, diretores e coleta de dados sobre a escola e a turma.

Na edição de 2005, o Saeb passou por uma transformação importante com a inclusão de um importante processo de avaliação: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil. A Prova Brasil, de natureza quase censitária, avalia os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, com o objetivo de avaliar a cada dois anos a qualidade do ensino ministrado na rede pública. As escolas participantes

devem ter no mínimo 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas. O desenho metodológico da Prova Brasil basicamente é o mesmo do Saeb e envolve a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Devido ao desenho quase censitário da Prova Brasil, os resultados são divulgados por escola. Isto é, todas as escolas públicas brasileiras que tenham pelo menos 20 alunos na série avaliada têm seus resultados divulgados, exceto aquelas que solicitam, na fase de conferência dos resultados que isso não seja feito².

Os dados oficiais produzidos pelo governo federal nos mostram que o direito a educação tem sido atendido apenas parcialmente, pois, ainda que a taxa de atendimento escolar – que indica o acesso da população à educação – esteja bastante alta no País³, muitos alunos têm trajetória escolar irregular (com repetência a abandono precoce) e não têm um aprendizado compatível com o esperado para a etapa escolar em que se encontram⁴.

As defasagens educacionais persistem em muitos estados, como é o caso do Maranhão, que apresenta resultados negativos de várias ordens. Dentre eles, destacam-se as taxas de analfabetismo. Em 2013, o Maranhão apresentava taxa de 19,9% de analfabetos na população, com faixa etária de 15 anos ou mais. O mesmo destaque se aplica à taxa de distorção idade-série, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 16,9%, sendo bem pior nos anos finais, 35% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

O resultado do aluno na Prova Brasil é organizado em pontos na escala

2 A não divulgação de resultados para algumas redes de ensino está regulamentada por normativas do Inep. Para a edição de 2013 (última divulgada), trata-se da Portaria Inep nº 414, de 29 de julho de 2013, que divulgou os resultados da análise dos requerimentos das redes municipais de ensino, para a não divulgação dos resultados e/ou para a aplicação supletiva da Prova Brasil. Informação disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/legislacao>>, acesso em maio de 2016.

3 Na faixa etária de 6 a 14 anos (que corresponde ao Ensino Fundamental), a Taxa de escolarização está em torno de 96,8%. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011 (Pnad, 2013) do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE).

4 De acordo com os resultados da Prova Brasil 2013, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com desempenho adequado, correspondem a 40% em Língua Portuguesa e 35% em Matemática. No 9º ano, apenas 23% em Português e 11% em matemática atingem o nível adequado (QEDU, 2016).

de proficiência do Saeb. Cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) apresenta uma escala na qual são alocados os níveis que representam o que o aluno provavelmente é capaz de fazer (habilidades e competências)⁵. Esses níveis estão classificados em avançado, adequado, básico e insuficiente (abaixo do básico) (QEDU, 2016; SOARES, 2009). A nomenclatura “adequado” compreende a soma dos níveis proficiente e avançado. Essa nomenclatura sofre ligeiras alterações dependendo da fonte consultada, sem alterar o significado e os pontos de corte na escala de proficiência.

A partir do momento em que os sistemas educacionais no Brasil passaram a ser analisados em relação à aprendizagem dos alunos. Constatou-se que uma proporção considerável de alunos está frequentando a escola, mas não estão adquirindo às habilidades e competências mínimas dos conhecimentos fundamentais à etapa que estão cursando. Essa situação, caracterizada como exclusão intraescolar, foi apresentada em um estudo da UNESCO com base nos dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009. Os autores chegaram à conclusão de que “os números da exclusão do aprendizado no Brasil são muito altos” (SOARES *et al.*, 2012, p. 11). Nesse estudo, as taxas de proficiência demonstravam que, em 2007, estados do Norte e Nordeste (Amapá, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) apresentavam maior proporção de alunos com nível abaixo do básico, com 37% e 49% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental excluídos do aprendizado em Leitura.

O mesmo ocorria com Matemática em que estados como Amapá, Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Alagoas, que apresentavam 48,71% e 57,14% dos alunos excluídos do aprendizado⁶ (SOARES *et al.*, 2012). As análises ressaltaram que as características dos alunos (defasagem idade/série, o ambiente cultural familiar, a composição social nas escolas e a média do nível socioeconômico dos alunos) exercem mais influência para explicar o desempenho e a probabilidade de exclusão do que as variáveis do contexto escolar.

Os últimos dados disponíveis da Prova Brasil de 2013 mostram que os

5 Para mais informações da descrição dos níveis e das competências/habilidades em cada disciplina, consulte página do Inep.

6 Para conhecimento dos demais resultados referente à exclusão no 5º e 9º ano, verifique artigo dos autores.

indicadores educacionais do Ensino Fundamental no estado do Maranhão ainda são inquietantes, mesmo quando comparados com demais estados do Nordeste, onde se observou melhora em muitos estados. No Maranhão, 49% dos alunos do 5º ano das escolas municipais estavam no nível insuficiente na disciplina de Português. Alagoas apresentou 45% no nível insuficiente da mesma disciplina, enquanto a Bahia apresentou 40%, Ceará 24% e Paraíba 34% (QEDU, 2016).

No que se refere à disciplina de matemática, os resultados são bem piores. No 5º ano, em 2009 havia 59% do total de alunos que participaram da Prova Brasil no nível insuficiente. Em 2011 diminuiu para 57%, mas, em 2013 aumentou novamente para 62% o percentual de alunos nesse nível. Por outro lado, no nível adequado não se observam avanços. Em 2009, apenas 9% dos alunos demonstraram ter um aprendizado adequado. Continuou 9% em 2011, e permaneceu em 9% em 2013.

No 9º ano, as escolas quase não tiveram alunos com aprendizado adequado em Matemática. No ano de 2009, o município apresentou apenas 3% de aprendizado adequado. No ano seguinte, o valor aumentou apenas 1%, e em 2013 esse valor caiu novamente para 3%. Os resultados do município de São Luís em aprendizado adequado na disciplina de Matemática também não foram bons. Em 2009, apresentou somente 8% de aprendizado adequado e, em 2013, caiu para 6% (QEDU, 2016).

Discussões

Os dados acima nos fornecem elementos para perceber a desigualdade de aprendizado existente entre os alunos do 5º e do 9º ano no Maranhão. Em vez de manter os alunos no básico e ir evoluindo para o adequado, as escolas tem regredido no adequado e tem aumentado o número de alunos que têm apenas domínio rudimentar da competência de Leitura e Matemática.

O objetivo deste trabalho foi apresentar o baixo nível de aprendizado das crianças e jovens matriculados nas escolas de Ensino Fundamental, segundo os dados da Prova Brasil. Outras capitais do Nordeste vêm apresentando melhora nos resultados dessa avaliação, como as capitais dos estados do Ceará e Piauí, mas São Luís continua a se destacar negativamente pela persistência de resultados

insatisfatórios em todas as edições da Prova Brasil. Nesse sentido, há um número considerável de alunos do 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, que não têm tido um aprendizado adequado ao ano em que estão matriculados. Esse quadro caracteriza o que Soares *et al.* (2012) definiram como exclusão intraescolar. Para esses autores, quando as crianças e jovens estão matriculados em uma escola – isto é, têm garantia de acesso – mas não têm um aprendizado adequado, pode-se dizer que eles estão excluídos dentro do sistema escolar. O não aprendizado desses alunos significa que eles terão muitas dificuldades para continuarem os estudos e se prepararem, futuramente, para o trabalho e o exercício da cidadania, tal como previsto na Constituição de 1988.

A exclusão intraescolar, fenômeno que ocorre em escolas de Ensino Fundamental no estado do Maranhão, é instigante para aqueles que acreditam na perspectiva de uma escola pública gratuita e de qualidade. Garantir a aprendizagem adequada dos alunos além de ser uma meta que não vem sendo alcançada de forma satisfatória nas escolas, também é um direito já formalizado em documentos oficiais que necessita ser efetivado no estado do Maranhão.

Referências

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 108, p. 101-132, novembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: síntese de indicadores 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 3 de mar. 2016

QEDU. Proficiência. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso 8 fev. 2016.

SOARES, José Francisco. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo:

IDESP. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 23, n. 1, p. 29-41, 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SOARES, José. Francisco. et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. *Debates ED*, Brasília, v. 4, p. 7-75, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216055por.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.



AS CONSEQUÊNCIAS DO BACHARELISMO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

GLEIDYSSON JOSÉ BRITO DE CARVALHO
MÔNICA TERESA COSTA SOUSA

AS CONSEQUÊNCIAS DO BACHARELISMO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL¹

Gleidysson José Brito de Carvalho

Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça – UFMA
Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão. gleidysson@hotmail.com

Mônica Teresa Costa Sousa

Doutora em Direito – UFSC
Universidade Federal do Maranhão. mtcostasousa@uol.com.br

RESUMO

O presente texto intenta analisar a questão do bacharelismo no contexto brasileiro, utilizando-se pesquisa bibliográfica, a fim de analisar a origem do ensino jurídico no Brasil e as circunstâncias sócio-históricas que a permearam. Estuda-se o período colonial, de modo a delinear os motivos que levaram à instalação de dois cursos jurídicos no Brasil – Olinda e São Paulo –, avaliando-se a real função de ambas as escolas. O que se verifica é que elas tinham por escopo apenas conceder um título (o de bacharel) para a classe dominante, pois a insígnia do título valia muito, posto permitir que o indivíduo adentrasse no mundo político ou do serviço público. O liberalismo, nesse contexto, é usado como meio de ruptura com a metrópole. No entanto, o liberalismo aqui implantado em pouco se assemelha àquele da Europa. Estuda-se, ainda, de que forma esse processo histórico e o bacharelismo influenciam o ensino jurídico na atualidade.

Palavras-chave: Bacharelismo. Ensino jurídico. Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O bacharelismo possui raízes distantes na história brasileira. Remonta ao período colonial, quando, ainda sem possuir cursos de ensino superior no país, os mais abastados enviavam seus filhos à Europa, principalmente Portugal, para lá formarem-se “doutores”.

Via de regra retornavam bacharéis em Direito, título que lhes permitia adentrar o mundo da política, bem como lhes garantia boas posições dentro do serviço público. No entanto, não retornavam da Europa com o vigor das mudanças sociais. Voltavam trazendo as ideias em teoria, mas aqui chegando, procuravam

1 Trabalho decorrente de artigo apresentado na disciplina Sistema de Justiça e Desenvolvimento, do Programa de Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

apenas aproveitar-se da qualificação que obtiveram, mantendo o *status quo*.

Com o presente ensaio, visa-se analisar os fatores que levaram à criação de cursos jurídicos no Brasil, o que se objetivou com tal criação e as consequências para o ensino jurídico. Para tanto, utilizar-se-á como metodologia a pesquisa bibliográfica.

O texto inicia-se com uma contextualização histórica do problema, para em seguida, apresentar-se o atual cenário dos cursos jurídicos no Brasil e como ainda há problemas decorrentes das escolhas feitas quando da implementação dos cursos jurídicos no Brasil.

Indica-se, por fim, possibilidades de melhoria para o sistema posto, como a necessidade de capacitação específica na área pedagógico-didática para os bacharéis que se propõem à docência jurídica.

2 BACHARELISMO E O ENSINO JURÍDICO

Para que se compreenda o bacharelismo no Brasil, faz-se um resgate histórico do ensino jurídico brasileiro e como a cultura jurídica influenciou a vida da sociedade – e também por esta foi influenciada.

2.1 Contextualização histórica

No período colonial não havia, em terras brasileiras, pensamento jurídico próprio; o Direito utilizado no Brasil, àquela época, era imposto pela metrópole, e não havia, por parte da Coroa, intenção nem motivos para fomentar o pensamento jurídico na colônia.

Sobre o tema, os dizeres de Wolkmer (2003, p. 48):

O modelo jurídico hegemônico durante os primeiros dois séculos de colonização foi, por consequência [sic], marcado pelos princípios e pelas diretrizes do Direito alienígena – segregador e discricionário com relação à própria população nativa –, revelando, mais do que nunca as intenções e o comprometimento da estrutura elitista de poder.

Em tal cenário, dava-se muito valor aos bacharéis em Direito. A elite enviava seus filhos a Portugal e em seu retorno eram recebidos com honrarias, pois era

grande a satisfação de quem possuía na família uma pessoa que se formara em curso superior. Mas o que se percebia, no entanto, é que os bacharéis que se formavam em Portugal voltavam ao Brasil tocados pelos ideais libertários e iluministas apenas em teoria, pois de fato tinham a intenção de manter o sistema então vigente, posto ser-lhes favorável.

Em 1827 foram criados os primeiros cursos jurídicos do país, após a Proclamação da Independência. Não obstante outros fatores, o motivo determinante era a formação de recursos humanos capazes de ocupar a administração pública e a política do Império e exercer as funções burocráticas do Estado.

Assim, os bacharéis seriam aptos a se tornar deputados, senadores e ocupar posições diplomáticas. Tal tradição era herança da metrópole, tendo em vista que os cursos jurídicos lá – e posteriormente aqui – tinham o objetivo de dar ao estudante uma formação de conhecimentos universais e filosóficos. O conteúdo jurídico ficava em segundo plano.

A esse respeito, o ensinamento de Bittar (2001, p. 68):

A burocracia estatal demandava profissionais e desejava tê-los preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente coniventes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito.

Foram criados dois cursos jurídicos no Brasil: um em São Paulo e outro em Olinda. É importante mencionar que ambas as escolas, não obstante possuírem um objetivo maior em comum – a manutenção da formação de uma classe elitista – tinham características próprias, que se acentuaram com o tempo de forma a distingui-las entre si. Na escola jurídica nordestina o ambiente era mais propício ao labor intelectual, e levou os acadêmicos a postura mais crítica em relação ao Direito, enquanto que a Academia de São Paulo se voltou mais para a militância política e a reflexão literária e artística (WOLKMER, 2003, p. 82-83). Com o protagonismo que o Sudeste alcançara na vida econômica do país, foi natural o declínio do curso sediado em Olinda, enquanto que o curso sediado em São Paulo crescia em estima.

Um ponto a ser indicado é a má qualidade do ensino oferecido em ambos os cursos: o corpo docente era deficitário, visto que sua escolha não se pautava em critérios relacionados à capacidade de ensino, mas sim com o cargo que o can-

didato a professor ocupava. Neste sentido é o ensinamento de Adorno (1988, p. 120): “Efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam no julgamento sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua capacidade como docente”.

Na época da implementação dos cursos de Direito, o conhecimento jurídico propriamente dito fora renegado a segundo plano, posto que ali o importante era o título e não a real formação profissional na área jurídica. Preocupava-se com o preparo para a vida política, pois havia “uma crença de que o operador do direito fosse uma espécie de ser capaz de exercer quaisquer atividades para as quais fosse designado e os estudos sociais se mostrassem úteis”. (FREITAS, 2010).

Havia então a sobrepujança do bacharelismo² nos diversos campos do convívio social, ancorado no espírito do trabalho aventureiro, caracterizado por Holanda (2004).

Com o advento da Independência e numa tentativa de fugir do sistema até então vigente – o colonialismo –, viu-se no liberalismo uma promessa de modernização e progresso. No entanto, o liberalismo no Brasil apresentou-se de forma *sui generis*. A esse respeito Santos e Casimiro (2013) entendem que “[...] o Brasil era uma sobreposição de experiências liberais de outros países numa sociedade totalmente desarticulada e subordinada, o que tornava o país incompatível com o ideal capitalista-liberal”.

Após um grande período de submissão à metrópole, o país não apresentava condições de independência ou desenvolvimento necessários à maturação do liberalismo, vez que ainda impregnado por práticas colonialistas. Se de um lado a classe elitista buscava maior liberdade econômica e política, por outro lado sequer se discutia o fim da escravidão.

Tratando do assunto, Wolkmer (2003, p. 79-80) aponta que:

2 Sempre se deu importância ao detentor do título de bacharel, independentemente de seu real conhecimento acerca do que tenha estudado. O que importava – e até hoje assim o é – era o diploma, o título, a insígnia. A tal “fenômeno”, denominou-se bacharelismo, que, nos dizeres de Kozima (2007, p. 324) seria “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e cultural do país”.

Ao conferir as bases ideológicas para a transposição do status colonial, o liberalismo não só se tomou componente indispensável na vida cultural brasileira durante o Império, como também na projeção das bases essenciais de organização do Estado e de integração da sociedade nacional. Entretanto, o projeto liberal que se impôs expressaria a vitória dos conservadores sobre os radicais, estando dissociado de práticas democráticas e excluindo grande parte das aspirações dos setores rurais e urbanos populares, e movia-se convivendo e ajustando-se com procedimentos burocrático-centralizadores inerentes à dominação patrimonial. Trata-se da complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitiria o “favor”, o clientelismo e a cooptação; de outro, introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental.

A independência na verdade resumiu-se à esfera política, não modificando praticamente em nada a esfera socioeconômica, em especial das classes mais pobres da população.

2.2 Influências do bacharelismo no ensino jurídico

Desde sua criação os cursos jurídicos foram utilizados como forma de promoção política. Tal prática fortaleceu-se sobremaneira no Segundo Reinado, vez que D. Pedro II demonstrava grande esmero pelo espírito, com incentivos às letras, à cultura em geral e à música. (KOZIMA, 2007).

Sobre o fenômeno, Kozima (2007, p. 326) aduz que “o bacharelismo manifestou-se amplamente, fora dos gabinetes políticos e dos cargos públicos, notadamente na produção literária e jornalística, o que deve ser creditado basicamente às possibilidades exercidas pela vida acadêmica”.

Tão grande é a influência do bacharelismo que vários dos grandes nomes da literatura pátria cuidaram em adquirir o título de bacharel, com predileção pela área jurídica. Como exemplo tem-se Álvares de Azevedo, Castro Alves, Joaquim Nabuco e José de Alencar, de tal sorte que a formação jurídica, em seus primórdios, servia mais projeção política e cultural que propriamente por vocação para a área.

Diante o que já foi exposto, acerca do surgimento do ensino jurídico no Brasil, pode-se dizer que sua origem e motivação marcaram-no de forma tal que até hoje se pode sentir os efeitos. Na medida em que o objetivo principal da criação das Faculdades de Direito foi qualificar formalmente a elite que já estava no poder, não

se pode imaginar que tal situação restasse em resultados promissores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias apresentadas, buscou-se analisar as questões históricas que permearam o surgimento do ensino jurídico no Brasil, ressaltando-se que não se construiu um sistema jurídico nacional, pois enquanto colônia, nos era imposta a legislação da metrópole.

No entanto, com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil e posteriormente com a Independência, percebeu-se a necessidade de capacitação da elite local. Assim, em 1827, foram criados os cursos de Direito em Olinda e São Paulo, com o intuito de capacitar política e formalmente a elite nacional. Frise-se que os cursos não eram reconhecidos pelo ensino de excelência; os professores eram, na verdade, profissionais que exerciam cargos públicos, e que, em outro horário, ministravam aulas – o que ainda é comum nos dias atuais.

Apesar de importados, os ideais liberais foram eclipsados no Brasil, vez que as condições sócio econômicas locais se fundavam em uma economia pautada pela mão de obra escrava, o que era rechaçado pelo capitalismo liberal clássico. Tal cenário, associado aos costumes paternalistas e patrimonialistas, contaminou o ensino jurídico, maculado até hoje por falhas que assolam as faculdades de Direito.

Há imperiosa necessidade de findar os problemas que afetam o ensino jurídico na atualidade, e para tanto deve-se buscar interdisciplinaridade, bem como é imprescindível que os professores sejam capacitados de forma a conhecer e utilizar outras técnicas de ensino, para além da aula expositiva. É necessário que se discuta ainda formação específica para a docência na área jurídica, se não em nível de graduação, pelo menos em nível de pós-graduação *lato sensu*, e que tal qualificação seja exigida tanto nas instituições públicas quanto nas de cunho privado, como requisito para o ingresso na docência do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e Ensino Jurídico**: Legislação Educacional. São Paulo: Atlas, 2001.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DUTRA, Letícia. **Teoria do medalhão e uma especulação sobre o “bom” jurista aos olhos de Machado**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=9cb67ffb59554ab1>>. Último acesso em: 31 jan. 2015.
- FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 81-91, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=193&path%5B%5D=193>>. Último acesso em: 31 jan. 2015.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. (1995). 19. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. *In*: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Fundamentos de História do Direito**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- SANTOS, Daniella Miranda; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. História do Ensino Jurídico Brasileiro: O Seminário de Olinda Como Precursor dos Cursos Jurídicos no Brasil Império. **Revista Thesis Juris**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 258-287, jan./jun 2013. Disponível em: <<http://www.revistartj.org.br/ojs/index.php/rtj/article/view/64/pdf>>. Último acesso em: 31 jan. 2015.
- WOLKMER, Antônio Carlos. **A História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.



AS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

LUCIANA MATIAS CAVALCANTE
FAUSTERLÂNNY RANIELY LOPES COUTO
MARCOS VINICIUS FONTENELE MATOS

AS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL¹

Luciana Matias Cavalcante

Doutora em Educação

Docente da Universidade Federal do Piauí, email: luciana@ufpi.edu.br

Fausterlânny Raniely Lopes Couto

Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí, email: hunnycouto@gmail.com

Marcos Vinicius Fontenele Matos

Pedagogo pela Universidade Federal do Piauí, email: marcosogh@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar a identidade do Ensino Médio no Brasil, com ênfase na formação proposta na escola de tempo integral. Para tanto, utilizamos os fundamentos legais que ancoram esta modalidade de ensino, com enfoque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de uma investigação realizada em uma escola de tempo integral. Assim, o propósito é identificar as contribuições dessa modalidade de ensino na formação da juventude. Procuramos perceber em que medida a proposta curricular dessa “escola ampliada” disponibiliza subsídios para uma formação crítico-libertadora da juventude ou ao contrário, em que medida aprofunda as desigualdades. O processo metodológico pauta-se na pesquisa qualitativa, especificamente no estudo de caso. Os resultados indicaram a ampliação da proposta oferecida, mas principalmente no alargamento do tempo, portanto ainda não pode ser considerada uma educação que vise à formação integral do indivíduo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventude. Educação de Tempo Integral. Formação Integral.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho o objetivo é analisar a identidade do Ensino Médio no Brasil, com ênfase na formação proposta pela escola de tempo integral. Para tanto, ancoramos nossas análises na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/1996, que está em vigor no sistema educacional brasileiro, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Além desses aparatos legais contamos com a investigação realizada em uma escola de Estado do Piauí, estudo de um caso, além de outros estudos que focalizam a regulamentação

1 Pesquisa realizada com o apoio do PIBIC/UFPI.

do Ensino Médio que nos auxiliaram na análise das propensões do Estado ao investir na Educação Integral. Buscamos analisar a proposta de formação e relacioná-la às expectativas sociais contemporâneas, haja vista que historicamente esta modalidade de ensino carrega a perpetuação da dualidade escolar na educação da juventude. As escolhas pelo modelo de ensino se fazem ressaltando as condições de vida e, principalmente a necessidade de sobrevivência, portanto, numa proposta de Ensino Médio científico ou técnico há uma tendência das classes populares optarem pelo ensino técnico, que oportuniza à classe trabalhadora, pelo menos em tese, uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, mas que muitas vezes se constitui como mão de obra barata para o sustento do capital. Por outro lado, consideramos que há uma tendência da classe média ou alta da sociedade optar por um ensino mais científico, organizado na maioria das vezes pela iniciativa privada, que se volta ao ingresso do indivíduo na educação superior. Pochmann analisa que “o primeiro emprego representa um momento decisivo para a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho [...]. O ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho numa possível trajetória profissional”. (2007, p. 13).

A história da educação brasileira tem evidenciado que o Ensino Médio promovido pelo Estado brasileiro tem muito mais de contradição do que de construção de um projeto de formação humana emancipadora. Sua organização e intencionalidade sempre estiveram atreladas à manutenção da ordem, do *status quo*, à regularização do modelo de sociedade capitalista, ou seja, uma educação voltada ao atendimento das demandas econômicas e políticas relativas aos interesses de classe. Nesse sentido, questionamos: qual o papel do Ensino Médio no Brasil? O que a escola de tempo integral acrescenta a esse modelo? Em que medida a proposta curricular dessa “escola ampliada” traz elementos de uma formação crítico-libertadora da juventude ou ao contrário, em que medida aprofunda as desigualdades?

A ATUAL LDBEN E A OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL – LEI Nº 9.394 DE 1996

A LDB, que define e regulamenta a organização da educação brasileira na contemporaneidade, toma por base os princípios presentes na constituição e no caso da atual LDB a Constituição promulgada em 1988. Entretanto, apenas em 1996 o

debate sobre essa LDB foi concluído, promulgando-se a Lei de nº 9.394, elaborada como resultado desse debate. A Lei 9.394 de 1996, atualmente em vigor no Brasil, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e pelo então ministro da educação Paulo Renato Souza em 20 de dezembro do referido ano (ARIÃO & OLIVEIRA, 2001). Essa legislação trouxe inúmeras inovações em relação às leis anteriores, como exemplo a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e a inclusão do Ensino Médio como finalização nessa formação.

A constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história. [...] Todavia, logo após a promulgação da constituição, implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal. Isso criou um fosso entre as conquistas e as garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos. (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 6).

Explorando os aspectos legais da LDB Nº 9.394/96, identificamos, dentre as principais mudanças trazidas por essa Lei, a proposta de uma gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica escolar, além de educação básica obrigatória e gratuita para toda a população com carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos. Estabeleceu-se também um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e uma parte diversificada, em função das especificidades das culturas regionais, próprias das comunidades em que as escolas estivessem situadas. Determina em seu Art. 62...

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Ainda tratando de formação, no Art. 64 da lei em questão, delibera-se que “A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento inspeção, supervisão, orientação educacional para educação básica, será feita por cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição

de ensino.” (BRASIL, 1996), ou seja, garante uma formação mínima em nível superior. No Art. 69 da mesma lei determina que a União deve aplicar, no mínimo, 18% da receita e os Estados, Distrito Federal e Municípios devem aplicar no mínimo 25% da receita, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. Ainda, o Art. 77 torna legal o financiamento público das escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas e além dessas mudanças destacamos o Art. 87, pois prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Composta por 92 artigos a LDB de 1996 resultou de um longo período de discussões e debates, desde 1988, impulsionados pela constituição de 1988, indo até 1996. (TAVARES, 2003). Tavares relata que:

Em abril de 1988, a ANPED realizou sua XI Reunião anual em Porto Alegre, cujo tema foi “Por Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional”. Nessa reunião, reafirmou os princípios da reunião anterior e explicou os fins propostos para a educação brasileira, visando “formar cidadãos capazes de participar criticamente da vida pública”. Isso só seria possível se garantido o acesso à escola pública de todos os cidadãos em diferentes níveis e graus de ensino. Para alcançar estes fins, a nova LDB deveria estabelecer, entre outras prioridades, “formas de gestão democrática nas instituições educacionais, assegurando na concepção, execução e controle do processo administrativo, bem como na destinação e emprego das verbas, a participação efetiva de todos os segmentos sociais, em especial das camadas trabalhadoras”. (2003, p.64).

Voltando nosso olhar especificamente para o Ensino Médio, a LDB Nº 9.394/96, no Art. 35, regulamenta a duração mínima de 3 anos para essa modalidade e suas finalidades passam a “consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental”, permitindo o prosseguimento nos estudos, “a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”, “o desenvolvimento do discente enquanto pessoa humana”, incluindo sua formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, por fim “a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, aliando teoria e prática no ensino das disciplinas” (BRASIL, 1996). Já no Art.36 desta mesma lei observamos a proposta de formação:

O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

- I- Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das letras e das artes; o processo de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania:

- II- Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III- Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- IV- Serão incluídas filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 1996).

É animador ler essas atribuições legais, mas bem mais do que estabelecer direitos se faz necessário pôr em prática. Ver leis que falam de formação integral, de desenvolver autonomia e criticidade é motivo para comemoração, mas também para reflexão, atentando para a realidade contemporânea do ensino público brasileiro. Nesse sentido, a sociedade brasileira precisa conhecer a legislação e reivindicar sua materialização de tal forma que pressione os governantes a cumprirem na íntegra o que determina a lei.

Em 2008 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é incluída na LDB 9.394/96 pela Lei Nº 11.741, que ressalta a preparação geral para o trabalho, e facultativamente, a habilitação profissional no currículo do ensino médio, que poderia ser desenvolvida nas próprias instituições públicas ou em parcerias com outros estabelecimentos especializados em educação profissional (MESSER, 2010). No contexto da legislação, a educação profissional de nível médio deverá ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído a Educação Básica, e quando concluído o curso os alunos estarão certificados como profissionais qualificados para exercer a respectiva função a qual se profissionalizou e/ou para dar prosseguimento aos estudos em instituições de ensino superior em todo território nacional (BRASIL, 2008).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM

Diretriz nada mais é do que um caminho, um norte, um rumo que devemos seguir. No caso das DCNEM são regras que normatizam a organização e a prática docente em todas as modalidades do Ensino Médio. No Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é apresentada como “[...] direito de todos e dever do

Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Nas reflexões sobre essa afirmação e nas multiplicidades de interpretações que ela possibilita, no grande avanço no campo educacional em termos legais que ela representa, afinal, ela garante que a educação é um “direito de todos”, não somente isso, mas que o Estado e a família têm o dever, em conjunto com a sociedade, de possibilitar o “pleno” desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, as DCNEM constituem em expressivo documento que vem traçar princípios, fundamentos e procedimentos necessários ao desenvolvimento da proposta de formação do/no Ensino Médio. (BRASIL, 1988).

As DCNEM nascem da necessidade de determinar os princípios para propostas curriculares, ou seja, traçar o objetivo dessa formação e identificar quais conteúdos são prioritários nesta etapa da jornada escolar. Com isso vários elementos pertencentes à vida social, às necessidades e subjetividades humanas são observados, tais como: “direitos e deveres dos cidadãos”, “tolerância recíproca dentro do ambiente social”, “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo”, “autonomia intelectual”, “compreensão das ciências, das letras e das artes” e do “processo de transformação da sociedade e da cultura”. E ainda: “domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, de maneira a ser capaz de relacionar teoria e prática”, entre outras habilidades listadas, no intuito de garantir o pleno exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 1988, Art. 4º). A importância do Ensino Médio é expressa por Messenger:

No mundo contemporâneo, o papel do ensino médio na vida dos alunos torna-se cada vez mais decisivo. Nessa etapa da vida escolar, os adolescentes se preparam para desafios como vestibular, consolidam valores e atitudes, elaboram projetos de vida, encerram um ciclo de transformação no qual se instrumentaram para assumir as responsabilidades da vida adulta. (2010, p. 125).

Então, como Messenger afirma, o Ensino Médio é etapa importante na finalização de um ciclo, momento em que o jovem procura identificar-se com o trabalho ou profissionalização e volta seu olhar para a vida social de modo mais autônomo, na busca por novos papéis, é a hora de tomar decisões que repercutirão nos proces-

so a serem vividos no mundo adulto. Portanto, é papel da escola prepara-lo para que tenha possibilidades de trilhar os melhores caminhos. A LDB 9.394/ 96 diz em seu Art. 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com a duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo em que o Ensino Médio pode ser visto como período transitório, também pode ser proposto como período conclusivo, de finalização do nível básico de ensino como prevê a LDB. Algo a se destacar é que a duração desta etapa é de, no mínimo, três anos, ou seja, não quer dizer que não possa durar mais que três anos, o que não é permitido pela lei é que a jornada tenha duração inferior ao prazo previsto, mas a escola é livre para ampliar essa duração. No inciso III desse mesmo Art. 35 coloca como finalidade “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Ibidem), que significa um avanço e ampliação dos princípios fundantes dessa formação, pelo menos no âmbito da lei. Dado esse conjunto complexo de competências a serem desenvolvidas é que se justifica a dificuldade em contemplar, dentro das DCNEM, todos os rumos a serem tomados para cumprir os objetivos.

As DCNEM, no Art. 10, orientam que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio deve ser organizada a partir das seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No artigo seguinte faz referência à parte diversificada, enfatizando que os princípios e base axiológica das DCNEM aplicam-se a ambas. Garante, no Art. 12, que não deve haver dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, e que esta última não deve ser confundida como formação profissional. Entretanto, nos incisos do referido artigo, estabelece a preparação para o exercício de profissões técnicas por articulação com a educação profissional. Segue na íntegra:

§1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 1998, s/p).

Em nossa análise compreendemos que a formação no Ensino Médio convencional ou de tempo integral precisa considerar a cultura jovem, no sentido de propor um currículo diversificado, tanto que explore a dimensão da ciência, como que inclua outras linguagens, valorizando a Arte, o esporte, a Sociologia e Filosofia, o uso de novas tecnologias da comunicação e informação, a cultura e o trabalho. Portanto, o Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, precisa aprofundar conhecimentos, apresentar o trabalho como princípio educativo ao articular ciência, cultura e técnica, promovendo um contexto rico e inventivo (FRIGOTTO, 2004).

Nesse sentido, a Educação Integral, por essência, implica em ampliar as ações pedagógicas e os interesses didáticos, propondo um currículo que trabalha as múltiplas dimensões humanas, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, intelectual, cultural, política, científico-tecnológica, etc., na busca da superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa² realizada caracterizou-se como um estudo de caso, com técnicas de coleta inspiradas na etnografia, pois utilizamos a observação participante e entrevista semiestruturada como métodos para a obtenção de dados, por compreendermos que a inserção do pesquisador no ambiente estudado é essencial para retratar as dimensões e a complexidade próprias dos fenômenos sociais e humanos. Portanto, procuramos observar o cotidiano da escola, trocamos ideias e interagimos com os discentes e professores e dialogamos com quem vivencia a proposta do En-

2 Cabe ressaltar que a pesquisa realizada integra as atividades do grupo de pesquisa “Diálogos e Reflexões em Educação”, e vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, organizado pela Universidade Federal do Piauí. A proposta de pesquisa e os processos metodológicos deste estudo passaram pelo Comitê de Ética desta universidade, que aprovou e permitiu seu desenvolvimento.

sino Médio de tempo integral. A etnografia se caracteriza como “estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir ‘os métodos’ que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca. [...] atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Ao realizar a observação participante produzimos um diário de campo descritivo-analítico que passou a ser estudado e contribuiu para a produção da entrevista grupal, organizada por roteiro semiestruturado. Entretanto, antes de realizarmos as entrevistas aplicamos um questionário com 55 discentes, que teve como objetivo traçar o perfil dos indivíduos participantes do estudo e identificar aspectos do cotidiano escolar, das relações interpessoais, avaliação dos jovens acerca dos processos escolares, além das expectativas e projetos profissionais da juventude.

É importante também ressaltar que a participação dos estudantes do Ensino Médio na pesquisa foi indispensável à compreensão do “objeto” em estudo. O trabalho com o grupo centrou-se na perspectiva de participação e envolvimento durante a investigação, destacando a democracia, o respeito ao outro e a ética como elementos impulsionadores da pesquisa que realizamos.

JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E PROFISSÃO

“O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução.” (WELLER, 2014, p. 149).

No trecho da epígrafe acima o autor caracteriza os sentimentos e identidade da juventude que adentra o Ensino Médio, ou seja, a juventude como falamos anteriormente apresenta cultura própria, está saindo da fase das brincadeiras e passa a estabelecer relações mais significativas com o mundo adulto, é o tempo das descobertas, de saber de si e de buscar construir maior autonomia no mundo. Portanto, está em constante diálogo com a forma de vida adulta, resistindo a esta e questionando-a, em que as preocupações e responsabilidades são constantes. O jovem sente-se pressionado a fazer projeções futuras frente às pressões para realizar os primeiros rascunhos do projeto de vida e profissional, mas como pensar/elaborar

um projeto profissional quando se encontra numa realidade de exclusão, contexto conturbado pelas incertezas e instabilidade?

Essas são questões centrais que pudemos presenciar e ouvir dos jovens durante as observações e em momentos de conversas e entrevistas. Vemos que evidenciam preocupação com o futuro e declaram sofrer pressão na busca de uma projeção futura, um projeto profissional. Há cobranças que partem não só da família, mas também da escola e da sociedade de modo geral. Porém, sabemos que nem sempre os projetos de vida seguem no compasso planejado. Para Weller “o termo *projeto* indica uma ‘conduta organizada para atingir finalidades específicas’, que, por sua vez, está relacionado ao ‘campo de possibilidades’ que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática”. (2014, p. 139).

A construção de projetos profissionais implica na formação recebida, ou como os jovens participantes da pesquisa relatam, precisam de meios “para que se alcance o sonho”. Os jovens foram questionados acerca do desejo de ingresso no Ensino Superior e 96% dizem que sim, apresentando como motivo principal a busca por melhores condições de vida.

Para Corrochano o Ensino Médio é espaço privilegiado na percepção das desigualdades porque evidencia a relação dos jovens com o trabalho, presente tanto nas formas de ingresso no Ensino Superior como pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, sem de fato configurar uma escolha profissional ou projeto mais consolidado de formação profissional, relacionado à escolha do curso universitário. Em suas palavras:

O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens. Desde muito cedo, eles se deparam com perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal, ainda na infância ou na adolescência. No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. (2014, p. 206).

Percebemos que nesta modalidade de ensino, em caráter mais convencional, os jovens são incentivados a ingressar no Ensino Superior enquanto que na modalidade profissionalizante são estimulados, mesmo que indiretamente, a ingressar no mercado de trabalho. Em diálogos com os jovens, constatamos que grande parcela

planeja entrar no Ensino Superior, quer seja em uma instituição pública ou mesmo em uma instituição privada com o auxílio das políticas de inclusão. Os jovens identificam o investimento no Ensino Superior como fator relevante para o ingresso no mercado de trabalho, como conferimos nos depoimentos³ a seguir, em que indagamos acerca do desejo em ingressar no Ensino Superior:

Jovem 10: “porque quero me permitir mais conhecimentos e mais oportunidades”.

Jovem 11: “pretendo ter uma vida financeira melhor”.

Jovem 24: “porque quero um futuro bom, financeiro e profissional, e com o ensino superior consigo realizar isso”.

Jovem 35: “oferece mais oportunidades de emprego e mais conhecimento”.

Jovem 43: “vai me proporcionar melhores condições de emprego e financeiro”.

Outro elemento importante nas falas dos jovens encontra-se na crença de que a escola é meio de ascensão social. Tornou-se lugar comum afirmar que, pelo esforço pessoal e dedicação aos estudos, os jovens das camadas populares podem sair de sua condição de exclusão e melhorar sua vida, superando a realidade de seus pais. A relação, estabelecida pelos jovens, entre Ensino Superior, trabalho e ascensão social pode ser conferida nos relatos abaixo.

Jovem 3: “pretendo ter uma vida melhor do que a que tenho hoje”.

Jovem 7: “quero ter condições para manter uma vida agradável”.

Jovem 53: “para ter uma vida segura [estável] no futuro”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais identificam o Ensino Médio como o tempo de “preparação para o mundo do trabalho”, mas em que concepção se assenta essa perspectiva de trabalho? O trabalho em uma perspectiva ontológica, que se dá pela transformação da natureza pelo homem e para sua construção pessoal, haja vista que essa é uma condição inerente ao sujeito humano, como meio de produção de sua existência? Nesse sentido, Marx conceitua: “Ao atuar, por meio desse mo-

3 Diálogos retirados da questão 38 do questionário, em que fazia referência aos motivos que levam os jovens a desejarem ingressar no Ensino Superior.

vimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.”. (MARX, 1985, p.297). Ou seria uma preparação meramente técnica, instrumental, voltada ao mundo do trabalho capitalista, ou seja, para atender as necessidades do capital? Estaríamos produzindo uma escola para a manutenção do capital, caracterizada por um currículo técnico, um ensino livresco e exigente na memorização e mecanização das práticas a fim de preparar minimamente para o trabalho? (CORROCHANO, 2014, p. 209).

No *lôcus* da pesquisa realizada presenciamos a proposta da base curricular sendo desenvolvida, identificamos um currículo exigente na absorção de compêndio considerável de conteúdos, enfatizando Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, etc. Nas respostas ao nosso questionamento acerca do desejo de ingressar no Ensino Superior, quase todos afirmaram positivamente e apenas 2% dos jovens não pretendem concorrer a uma vaga na Universidade e sim em cursos de nível técnico ou técnico superior.

A presença da construção dos projetos profissionais no Ensino Médio é inegável, porém a esta modalidade é atribuído vários questionamentos, quer seja pela dúvida de como direcionar o jovem ao trabalho, como pelo lugar que o trabalho ocupa na proposta curricular. (Id., Ibid., p. 208). De maneira geral, as primeiras preocupações com a construção do projeto profissional são concebidas no Ensino Médio, por ser uma fase em que o jovem se projeta no contexto adulto por suas atribuições e que, muitas vezes, já passa a experimentar o trabalho, seja como estágio profissionalizante, seja informalmente ou de modo formal. O trabalho para os jovens está relacionado à independência, ou seja, ter maior autonomia, pois manter-se financeiramente é sinônimo de liberdade, bem como a possibilidade de auxiliar a família financeiramente, fator bem presente nas falas dos participantes da pesquisa. Tal discurso é ecoado nas falas dos 55 jovens, de forma explícita ou implícita. Acreditamos que esta percepção é bem presente pelo fato de serem oriundos de famílias das classes populares, que apresentam renda média entre 1 a 2 salários mínimos. Ou seja, os jovens veem na educação um meio para ascender socialmente e melhorar sua condição de vida e de sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos, a partir da experiência estudada, identificamos a dificuldade da escola de Ensino Médio de tempo integral em promover um ensino também integral, apesar dessa experiência não se constituir em novidade na história da educação brasileira. Entendemos, portanto, que a ampliação do tempo não implica necessariamente na diversificação da proposta curricular. De maneira geral, não identificamos uma educação que busque a formação humana integral, na perspectiva de proporcionar experiências diversificadas, ampliando o campo artístico, cultural, desportivo, dentre outros. O que observamos, entretanto, foi a ampliação da jornada educacional e a abertura para atividades extracurriculares que ainda não estão incorporadas ao currículo, acontecendo esporadicamente e de forma isolada e que são elementos de crítica dos jovens estudantes, pois esperam passar o dia na escola ampliando suas experiências e não vivendo mais do mesmo. (PARO, 2009).

Dentre os problemas identificados nessa escola, na escola de tempo integral, destacam-se a falta de investimentos por parte do poder público para a promoção desta modalidade de ensino, para fornecer uma estrutura adequada, necessária à ampliação do tempo de ensino/aprendizagem, como espaço para descanso, quadra poliesportiva e espaço adequado para o teatro, a dança, o esporte e lazer, além da falta de investimentos na formação continuada dos professores e gestores que se dedicam exclusivamente a essa escola, destacando a compreensão e desenvolvimento do modelo de Educação Integral.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa & OLIVEIRA, Romualdo P. de (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens e ensino médio: qual o lugar do trabalho? In:

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.205-228.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**. Cadernos CENPEC Nº 2, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: As abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova cultural, 1985. Livro I, Tomo I.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

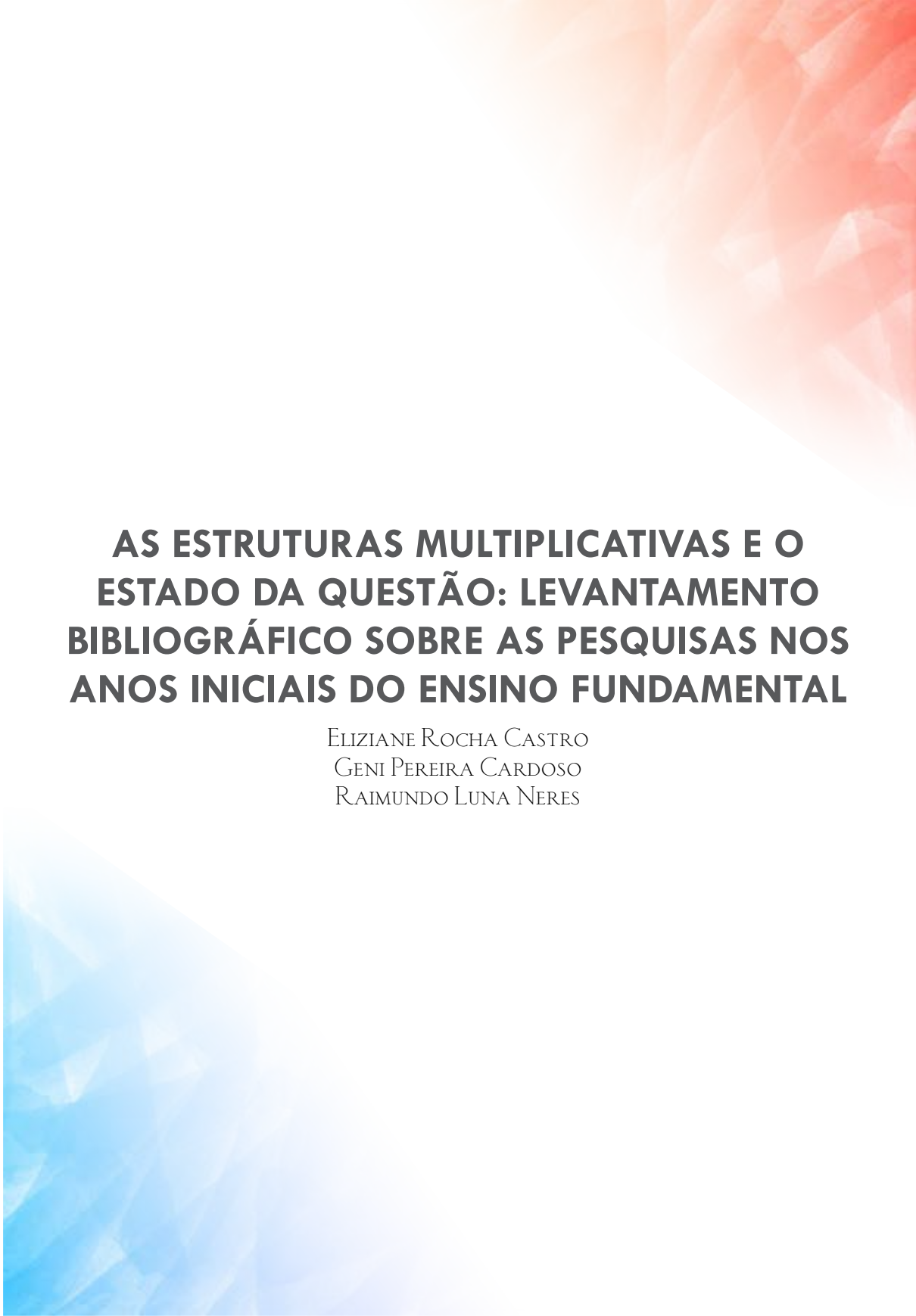
NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cader-

nos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

POCHMANN, Marcio. A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-156.



**AS ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS E O
ESTADO DA QUESTÃO: LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ELIZIANE ROCHA CASTRO
GENI PEREIRA CARDOSO
RAIMUNDO LUNA NERES

AS ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS E O ESTADO DA QUESTÃO: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Eliziane Rocha Castro

Mestre em Educação

Universidade Estadual do Ceará, elizianecastro@hotmail.com

Geni Pereira Cardoso

Especialista em Metodologia do Ensino Superior

Universidade Federal do Maranhão, genicard@yahoo.com.br

Raimundo Luna Neres

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão, raimundolunaneres@gmail.com

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação, sendo seu objetivo investigar os resultados obtidos por outros pesquisadores no tocante ao ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso fez-se um mapeamento de pesquisas realizadas no Brasil em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Educação Matemática e Ensino de Matemática com defesas realizadas entre 2006-2015. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado da Questão (EQ) efetuada no período entre maio-junho de 2015 no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados revelam e aprofundam a tessitura teórica que contorna o desenvolvimento da pesquisa da qual é parte integrante e apontam indicativos relevantes ao ensino das estruturas multiplicativas, assim como a novas demandas investigativas no campo da Educação Matemática.

Palavras-chave: Estruturas Multiplicativas. Estado da Questão. Anos iniciais.

1 Introdução

Valendo-se de seu caráter sumarizador, optou-se por fazer um estudo do tipo Estado da Questão (EQ) para apresentar um mapeamento de pesquisas brasileiras em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Educação Matemática e Ensino de Matemática que versam sobre o ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A justificativa para essa empreitada teórica reside no desígnio de verificar quais os resultados obtidos por outros estudantes/pesquisadores no tocante

¹ Este estudo tem origem na linha de pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente especificamente, no núcleo de Ensino e suas Tecnologias do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Foi também aprofundado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes- UFMA.

ao ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temática que se configura como objeto de estudo de uma pesquisa, ora em andamento.

Desta forma, buscou-se a inspiração, a orientação e as informações que auxiliaram na compreensão do referido objeto de estudo percorrendo-se metodicamente os caminhos para a construção do Estado da Questão (EQ) revelando-se com isso, certa inquietação “com o modo de entender e encaminhar o processo de produção científica” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.5).

O caminhar da pesquisa exploratória que caracteriza o Estado da Questão (EQ) é um percurso necessário na delimitação e caracterização do objeto específico de investigação de interesse do pesquisador e culmina na identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. Nesse sentido, difere do Estado da Arte, cuja finalidade é o mapeamento e discussão de determinada produção científica em certo campo de conhecimento e da Revisão da Literatura que por sua vez, possibilita a sustentação teórica do estudo (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

Tem-se ciência de que os estudos aqui mapeados não representam a totalidade dos estudos nacionais, não obstante, considera-se que este estudo, além de evidenciar a necessidade de novos mapeamentos para ampliação do panorama do Estado da Questão (EQ) também aponta caminhos para futuras investigações ao fornecer um panorama geral dos resultados obtidos pelas pesquisas sobre o ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 As Estruturas Multiplicativas

O estudo sobre as estruturas multiplicativas possui como referencial teórico a Teoria dos Campos Conceituais do psicólogo Gerárd Vergnaud. Configura-se como uma teoria da conceitualização do real que busca possibilitar a localização e o estudo das filiações e rupturas entre conhecimentos, sob a ótica do seu próprio conteúdo conceitual (VERGNAUD, 1990).

No âmbito da Aritmética, Vergnaud debruçou-se fundamentalmente em dois campos conceituais: o Campo das estruturas Aditivas e o Campo das estruturas Multiplicativas (VERGNAUD, 1990). Nos limites dessa pesquisa, optou-se por investigar o Campo das Estruturas Multiplicativas ou Campo Conceitual Multipli-

cativo, cuja beleza e diversidade revestem-no de uma considerável complexidade cognitiva.

O Conjunto das Estruturas Multiplicativas aglutina dois conjuntos: um conjunto de conceitos e teoremas que permitem analisar as situações cujo tratamento implica em uma ou várias multiplicações e divisões dando origem a variados casos de proporção simples e proporção múltipla e pelo conjunto formado por estas várias situações tais como fração, função linear, bilinear e não linear, composição de funções lineares, razão, proporção, espaço vetorial, análise dimensional, combinação, produto cartesiano, área, volume, isomorfismo etc (VERGNAUD, 1990).

Perfilhando-se os princípios da Teoria dos Campos Conceituais, compreende-se que o ensino das estruturas multiplicativas requer dos alunos, o conhecimento dos números e de sua simbolização de maneira mais complexa do que no caso das estruturas aditivas, pois as operações de multiplicação e divisão exigem a compreensão de novos significados dos números e uma nova coleção de invariantes relacionados com as operações de multiplicação e divisão e não com a adição e a subtração.

Frente a isso, Vergnaud (1990) apresenta duas grandes categorias para o estudo do Campo Conceitual Multiplicativo, conforme seja a relação enredada. Cada categoria, em seu interior, possui diversas situações com variados sentidos e significados. Tais categorias são: Isomorfismo de Medidas (relação quaternária) e Produto de Medidas (relação ternária). A partir dessas categorias, situações de estrutura multiplicativa são classificadas de acordo com eixos, classes e tipos. Este é referencial teórico que sustenta todos os estudos mapeados, atribuindo a eles, coerência e consistência na fundamentação e análise dos dados empíricos.

3 As Estruturas Multiplicativas no Ensino Fundamental: o Estado da Questão (EQ)

Utilizando-se dos descritores: “Estruturas Multiplicativas”, “Situações Multiplicativas”, “Campo Multiplicativo” nessa mesma ordem de busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), excluindo-se os que já haviam sido contemplados por outro descritor, obteve-se um total de 123 pesquisas nas quais a Teoria dos Campos Conceituais foi

utilizada como referencial teórico, em suas diversas nuances. Estas pesquisas estão relacionadas a áreas como: Física, Informática, Química e Matemática.

Buscando-se “uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas bases teórico-metodológicas acerca da temática” (NOBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 34) deu-se prioridade para as pesquisas desenvolvidas em Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação Matemática e Ensino de Matemática. Então, fez-se uma leitura exploratória dos resumos das dissertações e teses selecionadas excluindo-se aqueles que não possuíam relação com o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com esse procedimento apurou-se um total de 23 pesquisas, estes correspondem a 18,69% dos estudos encontrados e foram defendidas no período compreendido entre 2006 e 2015.

Ante esse conjunto de pesquisas debruçou-se sobre cada uma fazendo-se a divisão das pesquisas considerando-se os sujeitos envolvidos e os construtos da Teoria dos Campos Conceituais que foram postos em evidência. Este procedimento foi oportuno para por em voga os estudos que mais se aproximam desta investigação. Com esse direcionamento, fez-se a leitura de cada um dos estudos, agrupando-os a partir dos Programas que estão inseridas. Os resultados podem ser consultados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 — Pesquisas mapeadas: sujeitos e construtos da TCC

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	SUJEITOS		CONSTRUTO DA TCC EM EVIDÊNCIA			
	Alunos	Professor	Invariantes Operatórios	Situações-problema	Representação simbólica	<i>Eskemas</i> ⁺ -Situação
Educação	4	2	1	2	1	2
Educação Matemática	5	7	1	3	0	8
Ensino de Matemática	4	1	2	1	0	2
	Σ 23		Σ 23			

Fonte: Elaboração dos autores com base nas Dissertações e Teses mapeadas (2015).

Considerando-se as diversas nuances da teoria vergnaudiana, cumpre

frisar que a indicação dos construtos da Teoria dos Campos Conceituais apresentados nos quadros acima e evidenciados a partir da leitura exploratória das pesquisas encontradas não excluem do escopo do trabalho, o enfoque dos demais elementos da teoria, apenas representam sinteticamente os elementos mais sobressalentes do percurso investigativo. No processo de identificação de tais construtos foram considerados os problemas e objetivos das respectivas pesquisas.

Pela leitura do quadro acima é possível constatar que treze das pesquisas mapeadas tiveram como sujeitos os alunos e dez elegeram os professores como sujeitos. Nota-se a tendência das pesquisas dos Programas em Educação e dos Programas de Ensino da Matemática em eleger os alunos como sujeitos de pesquisa.

De modo geral, os pesquisadores que lançaram o olhar investigativo para os alunos desvelaram as relações entre variadas situações e a radicação de conceitos, destacando nesse processo a significação e função de conceitos atrelados ao ensino de Geometria, aos erros dos alunos, aos algoritmos, as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de situações-problema, a análise combinatória, as dificuldades conceituais básicas da matemática, as variáveis presentes em uma situação combinatória, as tarefas matemáticas não rotineiras, as operação de divisão e aos múltiplos e divisores.

A soma dos resultados destas pesquisas aponta para a importância da mobilização de *esquemas* dos alunos por meio de variadas tarefas, notadamente a resolução de situações-problema a partir de diferentes estratégias, sendo que tais heurísticas estratégias devem ser discutidas de forma coletiva para que os alunos ampliem as possibilidades de uso tornando-as mais eficientes. Essas pesquisas também evidenciam que as estratégias dos alunos são suportes de análise de erros e como tal devem ser utilizadas com vistas à intervenção sobre as dificuldades conceituais básicas da matemática no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, estas pesquisas demonstraram, por seus resultados, que é possível promover a compreensão e construção de conceitos em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de representações simbólicas eficientes. Também apontaram a influência direta dos suportes de representação e da clareza dos enunciados matemáticos sobre a resolução das situações-problema pertencentes ao Campo Conceitual Multiplicativo demonstrando que a representação simbólica e a utilização do material concreto favorecem um melhor desempenho

dos alunos.

No quadro 1 também é revelada a tendência das pesquisas originárias dos Programas de pós-graduação em Educação Matemática em eleger os professores como sujeitos de pesquisa. Tais pesquisas focaram nas competências e concepções docentes a partir das seguintes categorias: trabalho docente, ensino de situações de combinatória, conhecimento profissional docente, prática de professoras polivalentes, planejamentos e aulas sobre combinatória e ensino de probabilidade.

A leitura do conjunto das pesquisas nas quais os professores figuram como sujeitos possibilitou a constatação de que ainda se fazem presentes em sala de aula práticas mecanicistas no âmbito do processo didático da disciplina Matemática. Como exemplo de tais práticas, cita-se o protagonismo dos algoritmos convencionais e da memorização das tabuadas no ensino das operações de multiplicação e divisão nas aulas de matemática, que são conduzidas por um percurso que se inicia pela demonstração dos procedimentos de resolução de cada algoritmo e termina na aplicação de exercícios repetitivos. Nessa direção, tais pesquisas apontaram nos limites de sua abrangência, que a memorização da tabuada e o algoritmo da multiplicação ainda ocupam lugar central quando se trata do Campo das Estruturas Multiplicativas.

Também descortinaram o poder da mediação e intervenção docente no tratamento de situações pertencentes ao campo conceitual multiplicativo e frisam por seus resultados, que as situações propostas aos alunos devem fazer com que os mesmos adquiram novos conhecimentos de modo ativo e participativo, sendo ajudados a preencher as lacunas conceituais que apresentam. Nesse sentido, sinalizam a importância da formação continuada para a melhoria da prática docente, sobretudo para que os professores ampliem a compreensão das diferentes lógicas envolvidas nas situações-problema de estrutura multiplicativa.

4 Considerações finais

Considerando-se o percurso aqui realizado, as fontes consultadas e o intervalo temporal analisado, infere-se que a construção do Estado da Questão a partir do mapeamento de pesquisas brasileiras em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Educação Matemática e Ensino de Matemática cuja base teórica foi a Teoria dos Campos Conceituais contribuiu para a reflexão sobre a importância da

análise das competências dos professores em relação aos conteúdos matemáticos pertencentes ao campo multiplicativo aprofundando, desta forma, a tessitura teórica que contorna o desenvolvimento da pesquisa da qual este estudo é parte integrante.

Diante da quantidade de dissertações e teses inventariadas, sinaliza-se a necessidade de ampliação das bases de dados para que seja possível revelar novos horizontes e maior panorama do EQ com relação às dissertações e teses defendidas no Brasil e que tangenciam o ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, novos estudos exploratórios do tipo Estado da Questão (EQ) devem ser realizados para que possam compor o debate, a análise e a reflexão sobre o ensino de estruturas multiplicativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

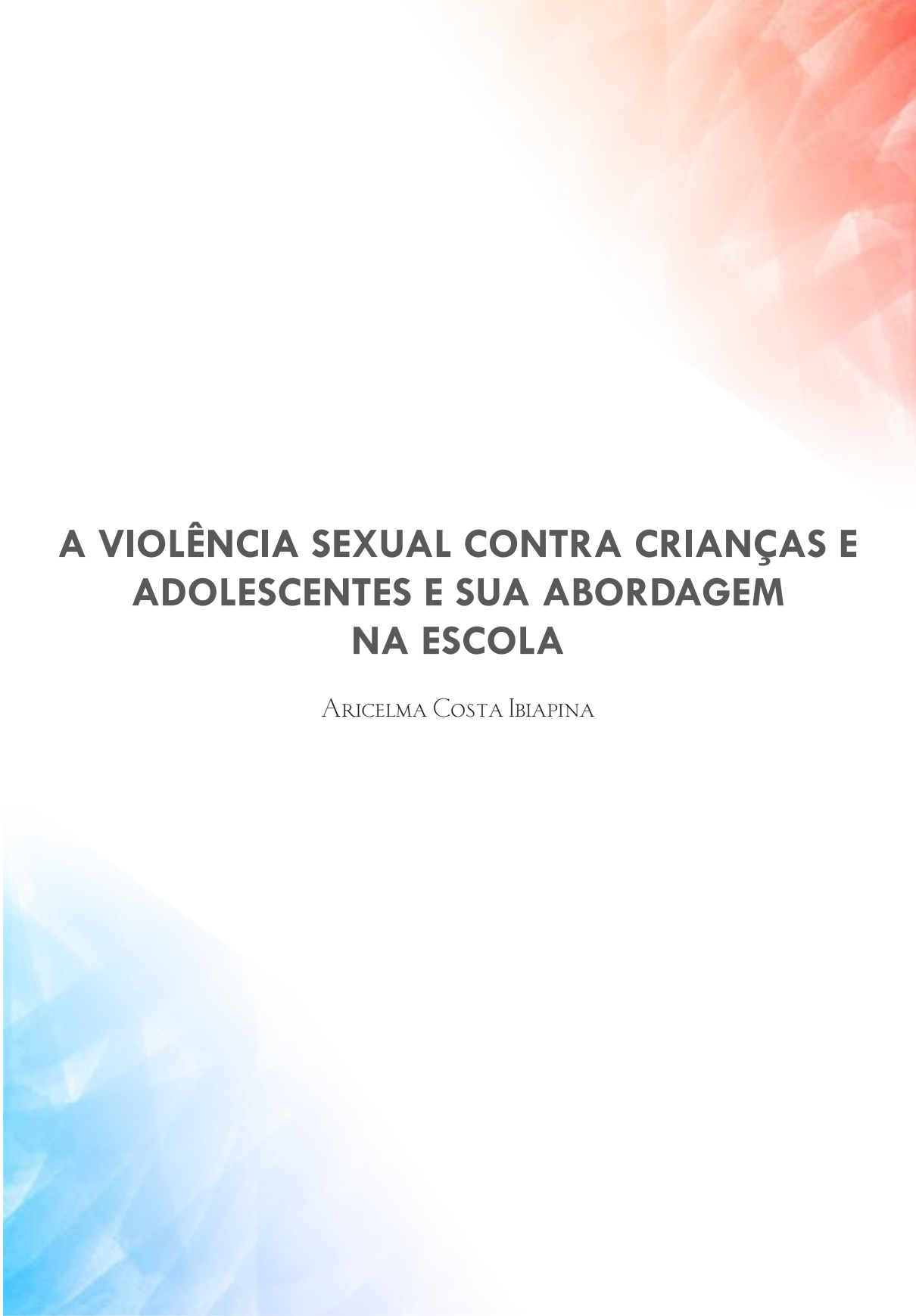
NOBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

VERGNAUD, G. Entrevista publicada na **Revista GEEMPA**, n. 11, p. 15-23, setembro, 2015. Entrevista concedida à Candy Marques Laurendon.

_____. La théorie des champs conceptuels. Traducido por Juan Godino. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 10, n. 2, p. 133-170, 1990.

(Footnotes)

1 Termo usado na tradução do termo francês *schème*, utilizado por Vergnaud para se referir à organização estável da conduta de toda pessoa frente a uma determinada classe de situação (VERGNAUD, 2015).



A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA ABORDAGEM NA ESCOLA

ARICELMA COSTA IBIAPINA

A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA ABORDAGEM NA ESCOLA¹

IBIAPINA, Aricelma Costa² (IFMA)

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes (VSCCA) e sua abordagem na escola. Objetivou-se identificar as influências do debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes sobre o currículo das escolas públicas de ensino fundamental. A questão norteadora foi: que influência o debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes vem exercendo sobre o currículo das escolas de ensino fundamental da cidade de Imperatriz do Maranhão? Foram realizados alguns procedimentos tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. Concluiu-se que a inclusão do tema da violência sexual contra crianças e adolescentes no currículo de algumas escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Imperatriz vem ocorrendo por meio da intervenção de dois projetos Saúde e Prevenção na Escola (SPE) e Escola que Protege (EQP) desenvolvidos pela SEMED. Compreende-se que, pelos projetos é possível sensibilizar e motivar algumas escolas no sentido de incluir no seu currículo o tema da VSCCA.

Palavras-Chave: Criança e Adolescente. Violência Sexual. Currículo Escolar.

1 INTRODUÇÃO

1 Este artigo científico contém alguns trechos dos resultados da dissertação de Mestrado em Educação, intitulada - VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: a participação das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz do Maranhão na rede de enfrentamento. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4542/1/Dissertacao_ViolenciaSexualCrianças.pdf>. Acesso em: <01 de out de 2016>. - autoria de Aricelma Costa Ibiapina.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Pesquisadora das Linhas de Pesquisa: 1 – Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social (IFMA); 2 – Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (UFPA). E-mail: aricelmaci@ifma.edu.br

Este artigo científico objetivou identificar as influências do debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes (VSCCA) sobre o currículo das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Imperatriz do Maranhão. Contempla a seguinte questão norteadora: Que influência o debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes vem exercendo sobre o currículo das escolas de ensino fundamental da cidade de Imperatriz?

O artigo inicia-se com a discussão teórica e se encerra com a análise e interpretação dos dados empíricos, capturados nas respostas de três questões realizadas por meio de uma entrevista aberta com as equipes de trabalho de dois projetos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para a interpretação dos dados coletados, as informações mais pertinentes foram analisadas de acordo com o quadro teórico selecionado para essa pesquisa, integrando categorias analíticas e empíricas.

2 AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DO TEMA DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto das relações de violência destaca-se a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, ainda como uma realidade cruel, que requer medidas protetivas e de prevenção por meio de políticas públicas de modo continuado e ininterrupto. Para isso, é preciso reconhecer primeiramente a violência sexual como um fenômeno complexo, que precisa ser compreendido social, histórica e subjetivamente, questionando-se a visão reducionista do problema, que muito privilegia a causalidade biológica e individual. Conforme Minayo (2003), quando se analisam os eventos violentos descobre-se que em sua maioria se referem à relação de poder, a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e à busca de domínio e aniquilamento do outro, e isso por várias razões. Por isso, não se pode estudar a violência fora da sociedade que a gera, porque ela se nutre dos fatos culturais, econômicos e políticos que são trazidos nas relações entre os sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm a pretensão de ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que tem possibilidades de ser utilizada pelas escolas na elaboração de

suas propostas curriculares, muitos estudiosos apontam que já estão sendo utilizados nas escolas. Um indicador maior da sua utilização é a produção bibliográfica de livros didáticos e de livros que tratam dos PCN e dos temas transversais voltados para orientação de professores. O Guia Escolar (2004) e o Guia de Referência (2009) sinalizam que a sociedade, por meio das instituições do Legislativo, Executivo e Judiciário, tem poder para legitimar quais práticas sexuais são legais e ilegais e quais modalidades são consideradas violência e crime.

No Brasil, a Comissão Gestora do Projeto-Piloto Escola que Protege definiu estudos contemplando alguns conteúdos considerados extremamente relevantes. Esses conteúdos³ foram distribuídos em módulos de acordo com as atribuições dos organismos do sistema de garantia de direitos que representam. Ao término de cada uma das turmas que participaram da formação houve a intenção de que os participantes apresentassem projetos objetivando sua continuidade e desdobramento em ações nas escolas dos sujeitos partícipes do curso. Intencionou-se que a comunidade escolar considerasse alguns aspectos a partir dos conteúdos abordados, por exemplo: possibilidades de conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da rede de proteção, fornecimento de subsídios para encaminhamentos de abordagens, notificações de identificação de casos de crianças e adolescentes vítimas de violência e, sobretudo, a importância de a escola se organizar para continuar o projeto permanentemente por meio de ações de enfrentamento do fenômeno.

Campanhas e políticas sociais de prevenção da violência sexual e implantação de serviços que intencionam proteger crianças e adolescentes destacam-se como campanhas educativas. Políticas de prevenção e mobilização visam realizar a chamada prevenção primária (SANTOS; IPPOLITO, 2009), tendo como objetivo principal atingir a população de modo geral. Sua meta é desenvolver estratégias, programas e campanhas com vistas a reduzir a incidência e a ocorrência de novos casos de violência (AZEVEDO; GUERRA, 2007). O aperfeiçoamento do Sistema

3 “Infância e Adolescência no Brasil: aspectos legais e sociais”; “A Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente”; “A Escola: crianças e adolescentes vítimas de violência”; “Identificação, abordagem, notificação e encaminhamentos”; “Formulário de Notificação ao Conselho Tutelar”; “As atribuições da Vara da Infância e Juventude”; “Principais Modalidades de Violência contra a criança: violência intrafamiliar”; “Exploração do trabalho infantojuvenil”; “Abuso e exploração sexual comercial”; “Identificando crianças e adolescentes vítimas da violência: indicadores físicos, comportamentais e psicológicos”; e, “A Ética na abordagem desse problema”.

de Garantia de Direitos contribui para que se concretizem as ações de prevenção secundária (SANTOS; IPPOLITO, 2009). A prevenção terciária implica em ações que se destinam ao atendimento de crianças e adolescentes que já estão em situação de violência, objetivando o fim imediato da agressão, atendimento e recuperação das vítimas e seus familiares.

É importante que haja uma compreensão igualmente acerca da exploração sexual⁴. Não cabe denominar uma criança como “prostituta”, mas sim, como objeto da exploração sexual, ou seja, ela é “prostituída”. Após décadas de mobilização social contra a violência sexual, a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes ainda é muito desafiante. Essa mobilização é tanto das organizações governamentais como das não governamentais, assim como da sociedade como um todo.

É importante aprender a reconhecer os sinais e indícios decorrentes de suspeitas de casos ou dos casos de VSCCA. A violência sexual pode envolver o contato físico ou não. Sendo assim, não necessariamente tal problemática apresentará um sinal corporal com possibilidade de ser visto. Por isso, quando ocorrem suspeitas de casos ou casos de violência sexual, é importante recorrer a atendimentos criteriosos e circunstanciados que possam, de alguma maneira, considerar que os sinais comportamentais, as lacunas no relato, a demora dos responsáveis em solicitar auxílio, as histórias repetidas, os traumas na região genital, a criança fora da rede escolar ou a atitude distanciada dos pais ou responsável, não são, isoladamente, indícios seguros de que a violência sexual aconteceu com a criança ou com o adolescente. Contudo, é certo que tais manifestações requerem acompanhamento dos sujeitos que são responsáveis pela defesa e garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Assim, por exemplo, o trabalho articulado entre o Conselho Tutelar (CT), as unidades de educação, de saúde e de assistência social no atendimento desses casos é extremamente essencial e indispensável.

4 É caracterizada pela relação sexual de uma criança ou adolescente com adultos, mediada pelo pagamento em dinheiro ou qualquer outro benefício. Essa prática tem sido milenarmente denominada de “prostituição”. Entretanto, o termo prostituição engloba várias modalidades de práticas sexuais mediadas por dinheiro ou troca de favores (SANTOS; IPPOLITO, 2009, p. 100).

Muitos estudiosos procuram conceituar a prostituição⁵ como um conjunto que abarca vários fatores divergentes. Mas é imprescindível que a sociedade compreenda o que realmente diferencia a exploração sexual de crianças e adolescentes da prostituição adulta. Há muitas divergências em relação à compreensão do que vem a ser realmente a exploração sexual contra crianças e adolescentes ou a prostituição adulta. Por exemplo, algumas mulheres adultas podem se prostituir por uma opção profissional, mesmo sendo mobilizadas pela necessidade de sobrevivência. E se as crianças e os adolescentes são conduzidos à prática da prostituição pela pobreza, ou não, eles não são prostitutas, pois as crianças e os adolescentes, por estarem submetidos às condições de vulnerabilidade e risco social, são considerados prostituídos e não prostitutas.

Cabe, portanto, à equipe gestora e pedagógica da escola articular a provisão de tempo, espaço, recurso humano e material para realizar a formação continuada de professores possibilitando assim, o estudo de documentos elaborados com intenção de colaborar com a escola no sentido de aprender a planejar momentos de intervenção pedagógica contemplando assim a temática da VSCCA (COSTA, 2005). Por exemplo, o ECA, que regulamenta o que prescreve o artigo 227 da Constituição Federal (CF), ressaltando que a política de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil necessita ser operacionalizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PNEVSCA) que estabelece um conjunto de ações articuladas intencionando a intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da VSCCA, assim como cadernos, cartilhas, guias dentre tantos outros.

3 A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE IMPERATRIZ

5 Os segmentos sociais costumavam conceituar a prostituição como um desvio de caráter ou personalidade, mas hoje vários estudos concordam com a leitura de que tal fenômeno é provocado por um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais, entre outros. É importante destacar que existem divergências em relação aos fatores mais determinantes [...] (SANTOS; IPPOLITO, 2009, p. 103).

Pós-análise das propostas de trabalho e dos relatórios do Escola que Protege (EQP) e do Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) da SEMED (2012) , percebeu-se a participação das escolas públicas da cidade de Imperatriz no enfrentamento da violência sexual. Diante dessas informações, surgiu a necessidade de identificar junto às duas equipes, que influênciam o debate acerca da VSCCA vêm exercendo sobre o currículo das escolas do ensino fundamental.⁶ Isso foi possível a partir de uma entrevista⁷ aberta do tipo qualitativa que foi aplicada aos sujeitos partícipes das equipes.

Foi possível perceber nas falas dos sujeitos pesquisados, a forma como a SEMED, por intermédio dos dois projetos, orienta e acompanha as escolas no combate à violência. Para o EQP⁸, as ações voltadas ao enfrentamento da VSCCA vêm sendo realizadas nas escolas por meio de oficinas pedagógicas, palestras informativas e preventivas direcionadas aos alunos do 6º ao 9º ano, aos pais e responsáveis; distribuição de *folders* para a comunidade escolar com informações sobre a prevenção; encaminhamentos de suspeita de casos de abusos aos órgãos competentes como Conselho Tutelar (CT), Ministério Público (MP), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)⁹,

6 A primeira questão aplicada às duas equipes da SEMED (2012), foi: 1) Que influência o debate acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes vem exercendo sobre o currículo das escolas de ensino fundamental da cidade de Imperatriz?

7 A entrevista foi realizada com três questões abertas.

8 A equipe do EQP é composta por um número mínimo de orientadoras educacionais, sendo grande a demanda sobre o fenômeno da violência e a equipe mesmo planejando muitas ações, não tem tido possibilidades de acompanhar todas as escolas da rede municipal, por conta do acúmulo de responsabilidades para a equipe com a implantação do “Projeto Escola que Protege”. A equipe está identificada nesta pesquisa como EQP e tanto o EQP como o SPE, vem desenvolvendo ações diversificadas, mas o EQP atua diretamente no enfrentamento da violência sexual, enquanto o SPE prioriza na formação, a orientação acerca da sexualidade.

9 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou Núcleo de Atenção Psicossocial é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS). Lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida. Objetiva oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários.

Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Casas-Abrigos, além de participação em audiências públicas e atendimentos individualizados (EQP, 2012)¹⁰. Sendo assim, interpretou-se que a SEMED tem a intenção de que as escolas dobrem as ações que são desenvolvidas pelas equipes, possibilitando novos conhecimentos no sentido de aprenderem a incluir com autonomia própria o tema da violência sexual no currículo escolar por meio de construções de conhecimentos que necessitam ser orientados dinamicamente pela própria vida escolar e da comunidade local.

Para a equipe do SPE¹¹ as ações voltadas ao enfrentamento da VSCCA que vêm sendo realizadas nas escolas públicas municipais de Imperatriz são desenvolvidas por meio de um trabalho que envolve professores e alunos objetivando uma reflexão voltada para a prática de uma sexualidade saudável. As temáticas trabalhadas abrangem desde saúde sexual, saúde reprodutiva, DST/HIV/AIDS, relações de gênero, diversidade sexual, raças e etnias, álcool e outras drogas. O trabalho é desenvolvido por meio de oficinas dialógicas possibilitando aos participantes discutirem suas realidades. Alguns temas tais como: gravidez na adolescência, abuso e violência sexual são discutidos e dão suporte para que a escola os inclua no currículo escolar.

O SPE intenciona que a escola possa ser influenciada no sentido de promover ações que contemplem no currículo escolar os temas¹² discutidos pela equipe, competindo à escola inseri-los na proposta curricular tendo em vista que o currículo tem de ser constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão da mesma.

Percebeu-se nas respostas dos sujeitos pesquisados que o trabalho realizado no sentido de desenvolver as ações voltadas ao enfrentamento da VSCCA orientadas pelos dois projetos, na maioria das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz, ainda são ações temporárias. No entanto, diante do que afirmam as equipes, é importante considerar que, inicialmente é a escola quem se encontra na ponta da

10 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do EQP da SEMED (2012).

11 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do SPE da SEMED (2012)..

12 Segundo a SEMED (2012), algumas escolas já incluem esses temas no currículo.

rede de proteção às crianças e adolescentes e constitui-se em um local privilegiado para intervenções preventivas, uma vez que crianças e adolescentes passam considerável parte do seu tempo nessa instituição.

Sendo assim, por mais temporárias, que sejam as ações de orientação e acompanhamento dos dois projetos, compete à escola encontrar possibilidades de enfrentar o fenômeno e, conseqüentemente, aprender a fazer parte da rede de proteção. Como o currículo não deve ser uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula, é imprescindível que a escola compreenda o saber não como algo dado, mas sim enquanto uma realidade que necessita ser criticamente examinada (APPLE, 2006). Por isso, apesar de os momentos de sensibilização, orientação e formação promovidos pelas equipes do EQP e SPE ocorrerem temporariamente em algumas escolas, espera-se que a própria escola encontre meios de inserir o tema da violência sexual no currículo escolar, valorizando as vozes dos sujeitos que fazem parte de suas realidades, no sentido de concretamente existir quem as escute, tendo em vista que vozes todos os sujeitos já as têm, o que falta mesmo é a disposição para escutá-las (APPLE, 2008).

A escola é um local privilegiado tanto para a discussão da temática da VSCA, quanto para a sua denúncia. É papel da escola, juntamente com outras instituições sociais, assumir o compromisso de defesa de crianças e adolescentes de maneira coletiva, buscando articular uma rede eficiente de proteção. Para que a criança ou o adolescente, vítima da violência sexual possa ter confiança a ponto de poder comunicar ao professor ou a outro profissional da educação, as situações indicadoras de abuso sexual que tenha vivenciado ou caso esteja vivenciando, o enfrentamento da violência sexual necessita ser organizado dentro da própria escola. No entanto, orientar para a prevenção ainda é um dos melhores caminhos que a escola pode percorrer.

Partindo-se do princípio de que o currículo não é um rol de conteúdos prontos a serem transmitidos para os alunos, mas contempla as experiências que são

vivenciadas em torno da construção do conhecimento¹³, percebe-se na resposta¹⁴ do EQP que a equipe tem responsabilidade em fazer acompanhamentos às escolas que se comprometem em desenvolver ações de enfrentamento da VSCCA.

A equipe tem incentivado a realização de projetos internos pela própria comunidade escolar, pois o sentido da formação é de ser permanente, ou seja, as escolas que participam das formações têm possibilidades de aprender a incluir no próprio calendário escolar, no plano de ações, no projeto político pedagógico (PPP) e nas propostas de trabalho, as ações voltadas para o enfrentamento da VSCCA, de forma que aprendendo a desdobrar essas ações, a escola de alguma forma insira no currículo, o tema da violência sexual, a partir de diversas possibilidades tais como: diálogo, debates, leitura de textos, projetos etc.

O planejamento de estratégias de atendimento para outras demandas educacionais e sociais, além da VSCCA, faz com que o EQP se torne às vezes frágil ou impotente diante de algumas situações, porque se envolve com muitos problemas que são encaminhados para a SEMED, como indisciplina escolar, dificuldades de aprendizagem e casos ou suspeitas de casos de violência sexual, negligência, etc. Assim, a fragilidade fica caracterizada também pela falta de formação e acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas, pois cada escola deveria se envolver com o enfrentamento a partir da sensibilização com o tema, planejando estratégias dentro de sua própria realidade, mas nem todas as escolas desdobram as ações por iniciativa própria.

O projeto objetivava estender a formação para todas as escolas. No entanto,

13 A segunda questão aberta elaborada para as equipes da SEMED (2012), foi: 2) Partindo-se do princípio de que o currículo não é um rol de conteúdos prontos a serem transmitidos para os alunos, mas contempla as experiências que são vivenciadas em torno da construção do conhecimento, de que maneira o tema da violência sexual contra crianças e adolescentes vem sendo tratado na escola?

14 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do EQP da SEMED (2012).

de 119¹⁵ escolas da rede municipal, o EQP desenvolveu ações, e algumas ações temporárias, apenas em 12 escolas nas quais os participantes da formação se comprometeram com a causa da VSCCA.

O EQP (2012) vem sendo continuado por meio de algumas ações, buscando o combate e prevenção de toda forma de violência. No entanto, não é possível visualizar ainda o tipo de continuidade que caracteriza concretamente o combate e a prevenção da VSCCA dentro das escolas municipais. Essa inquietação movimenta esta pesquisa para outra fase no sentido de compreender o papel do educador no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes e relacionar as ações da política nacional de enfrentamento da VSCCA voltadas à qualificação do educador com a participação efetiva dos mesmos nesse enfrentamento a partir da atuação no âmbito escolar.

Para o SPE¹⁶ (2012), seu trabalho possibilita formas de as escolas terem crianças e adolescentes mais esclarecidos. Desenvolve atividades¹⁷ nas escolas por meio de seminários e dramatização, possibilitando diálogos para promoção de alguns esclarecimentos pessoais de alunos que buscam participar desses momentos realizados nas escolas.

De acordo com o que foi sinalizado¹⁸ pela pesquisa, a equipe do EQP (2012)

15 No percurso da pesquisa, ficou evidenciado que de 119 escolas municipais de Imperatriz, 12 realizam algumas ações. Dessas 12 escolas, 7 desenvolveram ações temporárias, 5 projetaram ações de enfrentamento da VSCCA, 2 concretizam algumas ações desde 2009 por conta das orientações do EQP, e 1 escola desdobra algumas ações por causa das orientações do SPE. Dentro do número de escolas, desenha-se nesta investigação, que a inclusão do tema da VSCCA, no currículo escolar, foi considerada somente em três escolas.

16 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do SPE da SEMED (2012).

17 É possível enxergar que o SPE só se compromete com as escolas que fazem adesão voluntária com trabalhos sobre os temas que discutem e que têm disponibilidade própria para realizar alguns trabalhos de exposição, tais como projetos, feira de ciências, discussão em sala de aula, debates etc.

18 A terceira questão aberta elaborada para as equipes da SEMED (2012), foi: 3) As escolas vêm desenvolvendo ações no sentido de implementar as orientações oficiais que se voltam à inclusão do tema da violência sexual contra crianças e adolescentes no currículo escolar?

trabalhou de 2010 a 2012¹⁹ com coordenadores, supervisores e gestores sobre o tema da violência, sendo que, em 2012, foi realizado um trabalho em parceria com o Ministério Público (MP), no qual se realizou uma formação com professores do Ensino Fundamental contra o Trabalho Infantil Doméstico, por se compreender que esse contexto também favorece a violência física e, por muitas vezes, a sexual.

A SEMED entende que vem desenvolvendo ações no sentido de contribuir que as escolas implementem as orientações oficiais sobre a inclusão do tema da VSCCA no currículo escolar, competindo à escola desdobrar as ações no sentido de promover a inclusão do tema da violência sexual no currículo escolar. Para tanto, os profissionais que atuam dentro das escolas precisam de motivação permanente para se envolverem com formação que promovam estudos que são sinalizados dentro da própria realidade, conforme o problema que enfrentam. Nesta perspectiva, é importante considerar que os educadores necessitam se engajar no sentido de querer estudar a própria realidade para que encontrem formas de lidar com o tema da violência dentro do currículo escolar.

O SPE (2012) afirma²⁰ que a cada ano são disponibilizadas oportunidades de professores serem mobilizados no sentido de aprimorarem seus conhecimentos para desenvolverem trabalhos com alunos dentro das próprias escolas. Embora não trabalhe diretamente com a temática da VSCCA, tem propostas de discutir a respeito da “Vulnerabilidade e da Prevenção” no que se refere à sexualidade, orientações com pais sobre a educação sexual dos filhos etc., e assim tem possibilidades de criar várias estratégias de contemplar o fenômeno da violência sexual na perspectiva da prevenção.

A SEMED espera que, com os encaminhamentos dos dois projetos, as escolas possam aprender a desenvolver ações que incluam no currículo escolar os temas abordados, dentre eles as orientações que são voltadas para o tema da violência. Percebe-se que mesmo diante do esforço das duas equipes, a inclusão do tema da VSCCA no currículo das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz ainda anda a passos lentos.

19 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do EQP da SEMED (2012).

20 Descrição elaborada conforme as respostas dos componentes da equipe do SPE da SEMED (2012).

É importante considerar que os programas e os projetos que têm sido estabelecidos e implementados no Brasil com o objetivo de estruturar a rede de proteção às crianças e aos adolescentes vítimas de violência sexual, possuem diversas frentes de atuação, sendo a prevenção um foco muito importante na medida em que busca adiantar-se à ocorrência da violação dos direitos. E as escolas da rede municipal de Imperatriz são orientadas no sentido de trabalhar com a prevenção por intermédio dos encaminhamentos dos dois projetos da SEMED.

Na educação, percebe-se que a principal estratégia de ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos sobre os temas da violência. Daí a importância das equipes dos projetos EQP e SPE se engajarem na formação de educadores, buscando incluir nas formações alunos e seus familiares. Para tanto, é imprescindível que as equipes busquem parcerias com outros órgãos que fazem parte da rede de proteção, independentemente de esses órgãos serem governamentais ou não governamentais.

Os currículos, necessariamente, precisam contemplar globalmente as experiências das escolas, desdobrando-se em ações que possibilitem conhecimentos e construções de conhecimentos, que precisam ser orientados dinamicamente pela própria vida escolar e da comunidade local. As identidades das escolas que recebem orientações por meio de formação continuada têm possibilidades de serem construídas com base em relações sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas que possibilitem construções e reconstruções das identidades dos sujeitos que fazem parte da escola conscientemente e com comprometimento com seu tempo e lugar. Para tanto, a escola necessita querer lutar para ter oportunidade de organizar o currículo que permita alunos contemplados com relações estabelecidas entre o conteúdo e suas vidas concretas, para que professores, coordenadores, supervisores, gestores etc., possam se importar e querer entender acerca da VSCCA.

O cuidado requer saber prestar atenção e isso vai muito além dos momentos de sensibilização. Não basta apenas sensibilizar as escolas, pois elas não sabem como continuar o cuidado, não sabem como organizar suas propostas curriculares, estabelecendo uma relação entre o conteúdo do currículo e as vidas cotidianas dos alunos. A escola não vai dar conta de saber cuidar se não tiver quem a ensine a cuidar enxergando a sua própria realidade. Nesse caminho a formação continuada necessariamente teria de fazer parte da vida da escola por toda a sua existência.

4 CONCLUSÃO

Teoricamente o Brasil tem tentado se engajar na construção de um projeto que contemple a realidade escolar. Esse transcurso que o país já percorreu o permite avaliar alguns dos efeitos dessas propostas, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que foram produzidas até o momento atual. Assim, tanto as secretarias de educação quanto as escolas necessitam se envolver com a formação continuada de professores e envolvendo-se com projetos de Estratégias de Enfrentamento à VSCCA, realizando, por exemplo: oficinas, seminários, fórum de discussão, debates etc., para visar uma contribuição da construção de uma nova cultura política, pautada na capacidade propositiva e construtiva da comunidade escolar, de modo a reverter os números de violação de direitos de crianças e adolescentes, com a punição efetiva dos seus responsáveis.

Além da participação do poder público, é importante considerar o apoio que crianças e adolescentes devem receber do núcleo familiar e de sua comunidade, e da mesma forma, devem ser apoiados por programas e serviços. Pois o impacto das consequências sobre as vidas das crianças e adolescentes vitimizados ou revitimizados pela violência sexual, não depende exclusivamente da ocorrência da violência em si, englobando, também, a existência, ou não, de retaguardas de suporte após a ocorrência do evento violento.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Infância e Violência Doméstica. In: Módulo 3 A/B, **O Olhar Instrumentalizado Transdisciplinar. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP**. São Paulo, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1997.**

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República,**

Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm>. Acesso em: <20 abr. 2012>.

_____. **Guia Escolar:** Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Benedito Rodrigues dos Santos et al. Rita Ippolito: coordenação técnica. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

COSTA, A. C. G. **O novo direito da infância e da juventude do Brasil:** quinze anos de luta e trabalho. Fundação Bank Boston, 2005.

IBIAPINA, Aricelma Costa, 2013. **Violência sexual contra crianças e adolescentes:** a participação das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz do Maranhão na rede de enfrentamento. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4542/1/Dissertacao_ViolenciaSexualCrianças.pdf>. Acesso em: < 01 out. 2016>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Violência sob o olhar da saúde: infrapolítica da contemporaneidade brasileira.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, 284 p.

_____. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

_____; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo:** oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, 9: 239-62, 1993.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil:** uma análise de situação. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

_____; IPPOLITO, Rita. **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual.** São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

_____. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência:** mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000: p. 46-59.



BULLYING ESCOLAR À LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

RHECYELLE MOTA BELFORT
EZEQUIAS MESQUITA LOPES

BULLYING ESCOLAR À LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Rhecyelle Mota Belfort

Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté – UNITAU, 2014. Possui especialização em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense, FAMA, 2006. Graduada em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA, 2013. Docente da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST. Email: rhecyellemota@live.com

Ezequias Mesquita Lopes

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especialização de Direito Público Material pela Universidade de Araras (UNAR) e em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Mestre em Desenvolvimento Regional pela Faculdade Alves Faria - ALFA/GO. É docente da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST. Email: ezequias@fest.edu.br.

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o *bullying* à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990). Este fenômeno de violência no contexto escolar é praticado contra crianças e adolescentes, que pode ocorrer de modo diferente. Ademais, o *bullying* confronta-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois se manifesta por meio de agressões verbais, físicas, morais, materiais e psicológicas de maneira intencional e repetida, sem uma motivação específica. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra este grave problema, o ambiente fica eivado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo, ansiedade e baixa autoestima.

Palavras-chave: Atos de Delinquência. Direitos Fundamentais. Educação e Medidas Sociais.

ABSTRACT

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o *bullying* à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990). Este fenômeno de violência no contexto escolar é praticado contra crianças e adolescentes, que pode ocorrer de modo diferente. Ademais, o *bullying* confronta-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois se manifesta por meio de agressões verbais, físicas, morais, materiais e psicológicas de maneira intencional e repetida, sem uma motivação específica. No espaço escolar,

quando não ocorre uma efetiva intervenção contra este grave problema, o ambiente fica eivado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo, ansiedade e baixa autoestima.

Keywords: Acts of delinquency. Fundamental rights. Educational and social measures.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por título “O *Bullying* Escolar à Luz do Estatuto da Criança e do Adolescente” e se propõe a fazer uma reflexão deste fenômeno sócio-jurídico a partir das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990).

Tem-se, ainda, como objetivos específicos: Conceituar e caracterizar o *bullying* enquanto fenômeno jurídico-social; identificar as causas e consequências desta prática no ambiente escolar e reconhecer as diretrizes de proteção à criança e ao adolescente vítimas de *bullying*, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O presente tema se justifica por suscitar preocupação no contexto escolar brasileiro, como também em outros países, além de ter sido propagado pelas diversas mídias brasileiras na última década e ter sido motivo de inúmeras ações judiciais. Outrossim, a sociedade vê a escola como a principal responsável pela educação formal e informal da criança e, por isso, é extremamente importante alertar e esclarecer aos professores e alunos sobre os direitos e os deveres da criança, do adolescente, dos pais, da escola, da comunidade e do Estado, mencionados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, há a necessidade em conhecê-lo, com o objetivo de contribuir para sua prevenção, tendo visto que a prática do *bullying* pode envolver questões culturais, econômicas e políticas, refletindo efetivamente na educação.

Entendendo estas motivações, advém a pergunta geradora do estudo: Como o *Bullying* é entendido sob a luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

8069/1990) no âmbito escolar?

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa, por ter uma caráter dialético, foi construída a partir dos métodos bibliográfico. Assim, para construção dos fundamentos primeiros da pesquisa buscou-se a catalogação bibliográfica com base em obras clássicas sobre violência e direitos da criança e do adolescente artigos, teses e dissertações em repositórios renomados, tais como Scielo, Google Academic's, Jus Navegandi, entre outros.

2 O BULLYNG ENQUANTO FENÔMENO JURÍDICO-SOCIAL: Conceitos e Caracterizações.

Para se situar o fundamento teórico da presente pesquisa, deve-se destacar que, Segundo Lopes Neto (2005), o *bullying* ocorre quando há um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Este mesmo autor informa que existem diversas formas de praticar esta ação violenta como, por exemplo, o assédio moral, que pode se manifestar fisicamente sob a forma de chutar, bater, empurrar, asfixiar, etc. A ação de *bullying* também pode ser verbal, resultando em xingamentos, ameaças, insultos, provocações maliciosas, espalhando rumores desagradáveis, etc.

De acordo com Fante (2005), o Bullying é uma palavra de origem inglesa que significa: briguento, arruaceiro; e que foi traduzida para o português como intimidador, praticante de coerção).

Para Michaelis *apud* Camargo e Costa (2010), a palavra *bully* de origem inglesa, significa indivíduo “brigão”, “fanfarrão”, “tirano”. Utilizada do verbo *bullyng*, possui o significado de ameaçar, amedrontar ou maltratar, onde o indivíduo protagonista submete o outro a situações de humilhação por meio de ameaças físicas, emocionais, cognitivas ou sociais, de forma repetitiva sobre um mesmo indivíduo. Dessa forma, compreende-se que o *bullying* constitui-se em modalidades de agressões repetitivas, sistêmicas, usando-se reiteradamente as vias verbais, morais, virtuais, com ênfase à destruição dos aspectos psicológicos da vítima. Relevante lembrar que na constituição federal do Brasil (1988), em seu Art. 1º, inciso III aduz acerca da dignidade da pessoa humana, premissa que protege o indivíduo globalmente, garantindo ao mesmo o usufruto de uma vida com plenitude.

Vê-se, assim, que a prática do *bullying* é uma ação de violência desencade-

ada por conta das relações de poderes formadas, principalmente, durante a infância e adolescência. Por ser uma fenômeno de violência, o Estado deve promover políticas de combate a essa prática nos diversos âmbitos onde ela ocorre.

Tendo-se como uma política pública de combate à essa prática violenta, em 06 de novembro de 2015 foi publicado no Diário Oficial da União a Lei Federal n. 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

O objetivo desta legislação, além de instituir um programa de combate ao bullying, foi tornar claro ao ordenamento jurídico que práticas configuram a chamada intimidação sistemática. Em seu artigo 2º a lei, portanto, determina que:

Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I - ataques físicos;

II - insultos pessoais;

III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - ameaças por quaisquer meios;

V - grafites depreciativos;

VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Outrossim, a legislação em debate buscou, ainda, especificar cada tipo de intimidação sistemática (bullying), de acordo com a natureza da ação de violência sofrida. Nesta perspectiva tem-se o *bullying*:

- a) verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- b) moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- c) sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- d) social: ignorar, isolar e excluir;
- e) psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- f) físico: socar, chutar, bater;
- g) material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- h) virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou

adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Diante dessa compreensão acerca do *bullying* enquanto fenômeno jurídico, é importante também ressaltar que tipo de bem a legislação objetiva proteger. Neste sentido, de acordo com os ensinamentos de Pádua (2014, p. 01):

“Destarte, diversos podem ser os bens juridicamente tutelados lesados (a vida, a integridade física, a honra, a saúde etc.) e daí a necessidade de especial proteção do estado no que toca à vedação de semelhantes práticas, sobretudo se observadas às nefastas consequências virtualmente ocasionadas à integridade física e psicológica das vítimas, notadamente quando encontram-se ainda em estágio de desenvolvimento da personalidade, como os que ainda não atingiram a maioridade, pelo que passam a requerer especialíssima tutela estatal”.

Desse modo, entende-se que as violências com características de *bullying* não são simples brincadeiras de infantes, mas atos de violência, muitas vezes ve-lada, que podem ocorrer em diversos lugares, mas especialmente, dentro das salas de aulas das instituições de ensino do país e que precisam ser coibidas, tendo em vista que podem levar tanto a vítima quanto o vitimizador a, pela reiteração de atos, “evolúrem” a outras medidas extremas de violência.

3 O BULLYNG NA ESCOLA E O DEVER DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A escola tem um papel fundamental e essencial na vida das pessoas, sendo um local de acolher aprendizado com conhecimentos e valores, exercitar suas vivências e convivências. Contudo, tem sido um espaço com um grande índice de violências; quando a própria escola/instituição é produtora dessa violência por possuir regras, procedimentos ou práticas que levam às atitudes rebeldes dos alunos, é denominada como violência da escola, e quando essa violência é praticada pelos alunos, com a intenção de prejudicar a instituição com vandalismo, agressões aos professores são denominadas como violência à escola (CHARLOT, 2005).

A violência, nessa perspectiva, é prejudicial não apenas ao presente da

criança ou adolescente violentado. Os traumas, as perdas emocionais e psicológicas podem se tornar presentes no íntimo do violentado.

Neste sentido, considerando a gravidade dos eventuais prejuízos psicológicos que podem ser conduzidos para a vida adulta daquele que foi vítima de violência, a Constituição Federal de 1988 previu em seu art. 205 o desenvolvimento pleno da pessoa humana: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 12).

Nesse mesmo sentido, consoante ao Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]” (BRASIL, 1990, p. 47).

Destaca-se também, de acordo com o art. 205, da CF leva em conta a condição de pessoa em desenvolvimento, pois a criança e o adolescente possuem uma fragilidade peculiar de pessoa em formação, correndo mais riscos que um adulto, por exemplo. A prioridade deve ser assegurada por todos: família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público.

Diante de tais considerações legais, surge um questionamento norteador de suma importância: como garantir a proteção integral da criança e do adolescente vítimas de *bullying* no ambiente escolar?

É certa a complexidade da questão levantada, contudo, pode-se buscar no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as diretrizes para a promoção de um espaço saudável e os instrumentos de responsabilização àqueles que expõem a criança ou o adolescente à situações de intimidação sistemática.

Inicialmente vale destacar que o ECA, em seu artigo 4º, reconhece a tríplce responsabilidade em colocar o adolescente à salvo de toda forma de violência e opressão - família; sociedade/comunidade e Estado. Essa diretriz deixa clara a ideia de que todo aquele que atenta contra a dignidade da criança e do adolescente está passível de sofrer a sanções legais necessárias por conta de seu ato ou omissão contra um direito fundamental desses sujeitos de direito.

Ainda no tocante aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, o artigo 17 do ECA expõe a compreensão legislativa acerca do direito ao respeito,

reconhecendo que: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990).

Praticar atos de intimidação sistemática é, também, um atentado contra o direito fundamental ao respeito.

Agora, como devem proceder os gestores e professores diante da detecção da prática de intimidação sistemática na escola? Como resposta a essa pergunta resgata-se os ensinamentos do artigo 56 do diploma legal em estudo que determina:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

É portanto, papel do Conselho Tutelar o recebimento de comunicação escolar sobre atos de *bullying* e a realização dos devidos encaminhamento à rede de garantia de direitos, tendo em vista que esta prática insere-se perfeitamente na ideia dos maus tratos trazidas no texto do artigo supra.

Ao encaminhar o caso aos órgãos responsáveis o conselheiro tutelar avaliará se a ação desenvolvida se trata de um crime e, em caso positivo, encaminhará à autoridade policial competente. Caso o agente praticante da intimidação sistemática seja um adulto, este seja responsabilizado criminalmente, sofrendo uma sanção de caráter penal (prisão, multa, medida alternativa etc.). Caso o agente praticante do *bullying* seja uma criança a esta poderá ser aplicada uma medida ou mais de proteção dentre as elencadas no artigo 101 do ECA.

Outrossim, caso o agente praticante dessa ação violenta seja um adolescente, a ele poderão ser aplicadas medidas de proteção (assim como para a criança), mas também poderão ser aplicadas as medidas socioeducativas elencadas pelo artigo 112 do estatuto.

Vale ressaltar que para o gestor ou professor que for conivente ou praticante da ação de intimidação sistemática contra criança e/ou adolescente caberão as penalidades definidas nas leis penais, a exemplo da prática do crime de submissão da

criança ou adolescente ao vexame ou constrangimento público, assim definido no artigo 232 do ECA: “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos” (BRASIL, 1990).

Vê-se, assim, efetivas diretrizes do ECA para proteção integral à criança vitimizada, contudo, a Lei Federal n. 13.185/2015 (que institui o programa de combate à intimidação sistemática), já citada anteriormente, veio reforçar essas diretrizes, acrescentando, a título de exemplo, o dever do Estado em instituir um programa articulado, com ações que promovam o efetivo combate à prática dessa modalidade de violência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da observação destes dados apresentados, é possível se verificar que os resultados dos relatórios apontam uma realidade bastante preocupante, tendo em vista que a imagem do jovem pesquisado se aproxima do ideário estigmatizante criado pela mídia acerca do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Por outro lado, esta realidade demonstra a necessidade de uma maior atenção da administração pública para questões como o uso das drogas e a escolarização do jovem.

Verifica-se que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil são, em sua maioria, do sexo masculino; com idade entre 16 e 17 anos; pardos ou negros; com defasagem escolar e sem frequentarem a escola; não possuem ocupação e quando a possuem exercem-na em vínculo laboral de informalidade; fazem uso de algum tipo de entorpecente, tendo preferência pela maconha, álcool e crack ou cocaína; e vivem em seu núcleo familiar que, em geral, é de baixa-renda.

No tocante ao perfil infracional, verifica-se também que os atos infracionais mais cometidos são de ordem patrimonial, análogos aos crimes de furto ou roubo. Outros atos infracionais, contudo, devem ser considerados, pois podem ser apontados como ações ligadas àquelas de maior frequência. Este é o caso dos atos infracionais análogos aos crimes de porte ilegal de arma de fogo e tráfico ou consumo de drogas.

Verificou-se, portanto, que o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é cheio de exclusões e possui um nível de vulnerabilidade

social bem mais elevado. Estas considerações levam a refletir de forma mais intensa sobre a necessidade de ações concretas no sentido de extirpar os riscos sociais presentes na adolescência brasileira, em especial naquela adolescência que se encontra em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAX, M.& CALAF, p. Bullying: Uma das fazes da Violência das escolas. In: **Revista Jurídica Consulex**: São Paulo nº 325, Agosto de 2010.

Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [HTTP: // www.planalto.gov.br/ c civil 03/ leis /8069 htm .](http://www.planalto.gov.br/civil/03/leis/8069.htm) Acesso em: 10 de Out. de 2016.

CAMARGO, Janira S. e COSTA, Leila P. O papel do professor frente ao bullying. In: **Saberes e sabores da educação**. SILVA, Henrique M. CELÓRIO, José A. SILVA, Márcia C. A. (Org.). Maringá: Eduem, 2010.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.292 p.

_____. Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 10 de out. 2016.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: 2005.

FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

NETTO, Samuel Pfromm. In: CURY, (Coord). **Estatuto da Criança e do adolescente comentado**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

PÁDUA, Caio de. “Bullying” – panorama jurídico e legislação aplicável . **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4007, 21 jun. 2014. Disponível em: <[https:// jus.com.br/artigos/28324](https://jus.com.br/artigos/28324)>. Acesso em: 13 out. 2016.



CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPENSANDO A RELAÇÃO

JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR

CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPENSANDO A RELAÇÃO¹

José Heber de Souza Aguiar

Bacharel, Mestre e doutorando em Teologia – Religião e Educação. Bolsista da CAPES - entidade governamental brasileira de incentivo à pesquisa científica e à formação de recursos humanos

Escola Superior de Teologia/EST e Faculdade de Educação
Santa Terezinha/FEST

Resumo:

Historicamente, determinadas tendências de reflexão sobre a relação educação e trabalho, importantes componentes do constructo social, abordam aspectos superficiais ou pouco fundamentais deixando de refletir aspectos estruturantes elementares. O presente trabalho constitui-se de uma revisita a aspectos-base da relação educação e trabalho assentados, de forma predominante, no capitalismo, e extremados em sua expressão neoliberal que impinge, ideologicamente, práticas consumistas e individualistas em detrimento de práticas agregadoras. Intui-se um retorno à constituição histórica do sistema capitalista que, defendemos, tem predomínio sobre as relações sociais, por excelência, o que se percebe também no que tange ao Estado - omissor ou mantenedor desse sistema -, a educação e o trabalho. A partir desses pontos, se verificará a necessidade de repensar as relações entre capitalismo, educação e trabalho com vistas a outro viés de relação ao *ethos* vigente.

Palavras-Chave: Capitalismo. Trabalho. Educação. Estado.

INTRODUÇÃO

O capitalismo se adapta às mais variadas realidades e, assim, se perpetua. Toda crítica proferida contra as misérias provocadas pelo capitalismo, são resultantes da verificação prática dos males que esse sistema encerra. A bem da verdade, muito do mal que o capitalismo provoca sequer é visto por quem sofre seus ditames, isso porque

“[...] o princípio de liberalidade do capitalismo traz consigo um fator subjetivamente interessante para o trabalhador, que é o direito de lutar pela sua dignidade e optar pelos rumos de sua vida ou pelo tipo de trabalho e empregador, isto é, um direito que inexistia no escravagismo e em geral na servidão, apesar dos salários igualmente miseráveis.”

1 O presente estudo é elemento integrante da pesquisa doutoral do autor.

Na condição de “livre” para lutar pela sua dignidade e sobrevivência através do trabalho, o trabalhador, por exemplo, é levado ao consumo “favorecido” pelo mercado e, em constante débito, torna-se peça de manipulação, pois se submete ao trabalho pelos mais baixos salários para “poder honrar” seu compromisso. Pode-se dizer que o Estado favorece essa lógica e age como um favorecedor dos ditames do sistema econômico que, em seu afã dominador, consegue guinar o próprio programa de ensino dos países em vista dos fins do mercado, do consumismo, enfim, do capitalismo e sua lógica. O Estado, ao agir como um “favorecedor”, senão um mantenedor da lógica capitalista faz uso da educação para esse fim, e o trabalho é afetado por uma lógica refém dos interesses do sistema econômico.

O CAPITALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS: O REINO DO INDIVÍDUO SEM REINO

O capitalismo é compreendido por Beaud (1987, p. 191) como uma lógica possível em razão de uma maneira de produção de bens “[...] tendo o valor de uso como suporte da mais-valia que deve voltar ao capital”, lógica desenvolvida inicialmente na Grã-Bretanha, mas que se espalhou por outros países no final do século XVIII e no início do Século XIX, por ocasião da “primeira industrialização”. Contudo, antes desse período de industrialização, dá-se o desenvolvimento da propriedade privada. A propriedade, que era de posse do Estado ou dos senhores feudais, passa a ser posse do indivíduo. A própria força de trabalho transformou-se em mercadoria negociável e as pessoas passaram a “comprar e vender objetos, inclusive a força de trabalho própria ou a de terceiros. [...] Portanto, a emergência da propriedade privada individual e do trabalho assalariado generalizado constituem características centrais do capitalismo” (MACFARLANE, 1989, p. 268-269).

Na dinâmica capitalista é importante frisar, de antemão, que “a condição da existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2001, p. 45). Com a venda da força de trabalho, pessoal, mas potencialmente social, em troca de um valor referência (de sobrevivência), o indivíduo ingressa numa lógica permanente: vende sua força ao empregador, e o que recebe devolve ao mercado em troca de “produtos” para sua sobrevivência. Nessa dinâmica, o que o trabalhador “recebe” pelo seu trabalho é “devolvido” ao mercado que, nesse processo, acumula

riqueza, movimento que leva à “ética de acumulação infinita como meio, e não fim” (MACFARLANE, 1989, p. 271). O capitalismo, assentado na produção de riqueza pelo trabalho, sempre teve uma face severa com o trabalhador. Para Comparato (2006, p. 699), a lógica do sistema capitalista de produção, “consiste em considerar os trabalhadores e consumidores como mercadorias, atribuindo-lhes um valor econômico muito inferior ao dos bens de capital.”

Causa espanto, nos primórdios do capitalismo na Inglaterra, argumentos que justificaram o mecanismo de exploração capitalista. Para o Reverendo, Malthus (apud BEAUD, 1987, p. 126-127) “Cabe a cada um, para a sua felicidade, adiar seu estabelecimento até que, à força de trabalho e economia, ele esteja em condições de prover as necessidades de sua família.” Malthus (apud FERRARO, 2005, p. 108) propõe o desmonte do Estado de Bem-Estar representado pelas “leis dos pobres na Inglaterra”, afirmando que “segundo as leis da natureza e independentemente de quaisquer instituições particulares, exceto a propriedade privada [...], nenhuma pessoa tem direito de reclamar da sociedade sua subsistência se seu trabalho não é suficiente para comprá-la.” A compreensão de Malthus ecoa em nossa sociedade, e é espantosamente audível nas expressões de muitos cuidadores da *pólis* - políticos.

É importante citar, ainda, que para Malthus, a pobreza gerada pela exploração humana no trabalho nas fábricas, por exemplo, era apenas um problema moral individual, criado e mantido pelos pobres explorados, pois estava com eles o poder de se reerguer e não lhes cabia receber qualquer auxílio do Estado. O direito à subsistência só o indivíduo poderia garantir a si, pelo trabalho. Desse modo, se pode justificar, a partir de Malthus, a “naturalização da pobreza”, como evidencia Ferraro (2005, p. 108):

De produto e vítimas de expropriação e exploração capitalista operadas na Inglaterra desde o século XV e intensificadas com a Revolução Industrial nas últimas décadas do século XVIII, Malthus, em nome de pretensas leis da natureza, que tem como leis divinas, transforma os pobres em responsáveis pela superpopulação, pela decorrente miséria e até pela tirania usada para contê-los. Em nome da Ciência (leis da natureza) e de Deus (leis divinas) libera-se, assim, o Capital de contribuir financeiramente e veta-se ao Estado estabelecer e conduzir políticas sociais ou de bem-estar.

A partir daí, se pode afirmar que a economia capitalista é um “imenso cosmos no qual o indivíduo nasce, e que se lhe afigura, ao menos como indivíduo, como uma ordem de coisas inalterável na qual ele tem de viver” (WEBER, 2007, p. 52).

O indivíduo acaba por ser forçado a se conformar às regras de comportamento próprias do capitalismo. Quem não se adequa a estas normas é “eliminado” do cenário econômico. Desse modo, nas palavras de Weber, “o capitalismo atual que veio para dominar a vida econômica, educa e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência econômica do mais apto.” (WEBER, 2007, p. 52)

De modo não menos cruel, o capitalismo se insere no mundo moderno especialmente no que é relativo à individualidade “e explora aquilo que alguns considerariam os motivos humanos mais indignos, a ganância e o egoísmo, para produzir padrões de vida crescentes” (THUROW, 1997, p. 13). Nesse sentido, é emblemática a constatação de Ahlert (1999, p. 106-107) sobre a exploração humana e o individualismo, agregados ao capitalismo:

Esse individualismo e o avanço das ciências, impulsionados pela ilustração, foram agregados ao sistema capitalista, que construiu estados de grande desenvolvimento, centrados no acúmulo de riquezas, na exploração sobre o trabalho e sobre os estados periféricos. O sistema desde logo assumiu uma perspectiva globalizante, pois seu mercado procurava espaços no além-fronteiras. Durante longo período esse desenvolvimento capitalista foi conhecido como imperialismo. Nações, culturas milenares foram destruídas em nome do capital e da liberdade de praticar a exploração dos seres humanos.

Na lógica capitalista, os indivíduos, de acordo com a compreensão de Thurow, “são os melhores juizes das consequências dos seus atos e podem decidir melhor o que eleva seu próprio bem-estar”, desse modo, continua Thurow (1997, p. 352), “os indivíduos otimizam, ocorre a livre troca, os mercados clareiam e há poucas opções sociais para fazer. Não surgem ideais sociais como honestidade ou igualdade.” A ênfase no indivíduo, o suprimimento de seu desejo, e a possibilidade que ele tem de fazer escolhas leva-o a um desejo constante de maximizar sua satisfação pessoal prevalecendo, assim, desejos pessoais frente a interesses coletivos.

Segundo Sklair(1990, p. 57) o capitalismo busca persuadir as pessoas a “consumir além de suas necessidades reais, para perpetuar o acúmulo de capital em favor do lucro privado, em outras palavras, para garantir que o sistema de capitalismo global dure para sempre” e continua Sklair (1990, p. 57) “a ideologia-cultura do consumismo proclama, literalmente, que o sentido da vida é encontrado nas coisas que possuímos”. O capitalismo vê homens e mulheres meramente como consumidores e busca mantê-los nesse nível. A política para o capitalismo tem a missão de

apenas

[...] assegurar, geralmente através da inatividade, que as condições para o consumo sejam mantidas. Este sistema evoluiu durante séculos; primeiro atingiu as burguesias de todo mundo, depois espalhou-se entre as classes trabalhadoras do Primeiro Mundo, e lenta mas seguramente penetrou em todos aqueles que tinham alguma renda disponível em algum lugar. (SKLAIR, 1990, p. 57)

Até o século XX o capitalismo estava diretamente atrelado ao Estado e, assim, mantinha-se como “Capitalismo do Estado Forte” (AHLERT, 1999, p. 107), no qual o Estado era também o responsável pelo bem-estar social e estava sob seus cuidados a educação e a saúde. As ideias neoliberais no campo acadêmico, na década de 40 com Hayek, destruíram esse tipo de capitalismo de Estado. Hayek e Friedmann, que também defendiam o pensamento neoliberal, propuseram a máxima redução do Estado para que o mercado tivesse toda a liberdade, pois no modo de compreensão que defendiam, “o livre mercado deve auto-regular-se, com leis próprias, dentro da oferta e procura dos grandes mercados consumidores.” (AHLERT, 1999, p. 108) Embora o sistema capitalista, em sua atual fase neoliberal, pretenda a mínima intervenção do Estado, este esteve presente desde sua origem. Dessa maneira se pode afirmar, tranquilamente, que “desde sua formação, o capitalismo é nacional e mundial, privado e estatal, concorrencial e monopolista” (BEAUD, 1987, p. 63).

As características principais dessa nova fase do capitalismo, que é o neoliberalismo, estão centradas na

[...] globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado e na destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria e destruição das economias microrregionais. Essa globalização competitiva cria um jogo de poder onde as megaempresas transnacionais, em vez de levarem ao desenvolvimento povos e nações, apenas buscam maximizar os seus lucros através da tecnologia e de engenharias altamente racionalizadas. Sua política investe contra o autodesenvolvimento dos povos. (AHLERT, 1999, p. 110-111)

Com a face neoliberal, o capitalismo globalizado está centrado unicamente na relação de produção de riqueza pela maximização dos lucros, o que justifica todo o investimento que parte das empresas transnacionais nas mais variadas regiões do mundo. Assim, o capitalismo neoliberal transnacionalizado, busca apenas o crescimento da riqueza para seu mero progresso, estando para isso, contra o que for política que venha de encontro ao bem-estar dos povos.

Onde está o valor do ser humano na dinâmica do capitalismo? Ora, o sistema de produção está em função do trabalho humano e, para o mercado, é somente esta a importância do ser humano: produzir valor, este é o centro do sistema! O ser humano, assim, é “coisa” e, como tal, não necessita de atenção e não é respeitado em sua dignidade, pois é um mero instrumento, ou na formulação de Marx é “mercadoria”, pois os trabalhadores “que são obrigados a vender-se diariamente representam uma mercadoria, um artigo de comércio, estão sujeitos, portanto, às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 60 apud LEE; TETZLAFF, 2015, p. 32). É por essa dinâmica desumana do capitalismo que Oliveira compreende ser esse sistema inaceitável moralmente. Segundo o autor:

O capitalismo é moralmente inaceitável, porque nega essencialmente a dignidade do trabalhador, uma vez que o reduz a um instrumento de um processo de produção no qual o sujeito é o próprio capital. Assim, o capitalismo é um sistema invertido, já que ele se constitui como totalidade coisificante. (OLIVEIRA, 1995, p. 13)

Há um explícito “jogo de forças” entre a economia e o Estado, no meio do qual está o ser humano que tem seu viver norteado de acordo com essas forças. E qualquer movimento do Estado, numa direção diferente à da economia, se apresenta uma força contrária, como punição por parte dos mercados mundiais:

Devido à total e inexorável disseminação das regras de livre mercado e, sobretudo, ao livre movimento do capital e das finanças, a “economia” é progressivamente isentada do controle político; com efeito, o significado primordial do termo “economia” é o da “área não política”. O que quer que restou da política, espera-se, deve ser Tratado pelo Estado como nos bons velhos tempos – mas o Estado não deve tocar em coisa alguma relacionada à vida econômica: qualquer tentativa nesse sentido enfrentaria imediata e furiosa punição dos mercados mundiais (BAUMAN, 1999, p. 74).

O Estado, que deveria cuidar dos interesses do povo, vê diminuída sua soberania frente aos poderes “externos”, representados pelas empresas transnacionais que, tendo sua origem em países capitalistas de Primeiro Mundo, acabam por impor vontades aos governos nos países nos quais se estabelecem. Ora, no âmbito “interno” desses países, a sociedade civil vê-se sem força de ação diante da diminuição de investimentos em educação, saúde, transporte, enfim, em seu bem-estar, dinheiro usado para pagar juros de dívidas dos países. Ou quando há investimentos do Estado, tornam-se vítimas das diretrizes dadas pelos organismos multilaterais antes citados que conseguem se embrenhar no governo. Há um poder de escala global que é

capaz de impor-se em escala local, dirigindo-o ou mesmo cooptando seus talentos.

EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação é, por excelência, meio de mudança social, pois é força política! Ao mercado, e nesse caso, o capitalismo neoliberal, interessa da educação sua “face produtiva”. A “face política” da educação, na compreensão de Demo (2001, p. 91), é anulada na medida em que “os processos avaliatórios (sic), [são] financiados com entusiasmo pelos Bancos de Desenvolvimento, [e] se restringem a monitorar domínio de conteúdos, mantendo no fundo a visão instrucionista do sistema” e, criticando o sistema educacional brasileiro que carrega a marca dessa interferência, afirma Demo (2001, p. 92) que nosso sistema de educação “[...] ainda está marcado pela ideia de ‘ensino’ [...] ou seja, de treinamento, instrução, domesticação, como é a própria Lei de Diretrizes e Bases, infelizmente.”

Emblemática é a reflexão de Demo acerca da importância da educação, daí o Estado e o mercado temer uma população “conscientemente organizada, com a qual tenha que se confrontar”. Nesse sentido, para o Estado e o mercado, a educação não deve favorecer uma consciência política, pois do contrário, levaria a mudanças. Ora, mas a democracia não é possível sem a participação popular crítica e consciente.

É por isso que se diz ser a sociedade o garante (sic) da cidadania, não o Estado. As políticas públicas somente ganham qualidade, se bem controladas. Ademais, a tendência, na correlação de forças, é reservar para o pobre, políticas pobres. [...] O pobre continua mero objeto das políticas, enquanto deveria ser o verdadeiro sujeito. É impraticável combater a pobreza sem o pobre. O confronto é necessário, sem que deva ser violento. Mas a dialética do confronto é inevitável. (DEMO, 2001, p. 25-26)

O Estado tem por missão a defesa dos interesses públicos e o cuidado com o bem comum. O capitalismo em sua configuração neoliberal intenciona diminuir a participação do Estado no que compete a frentes que, tradicionalmente, são suas, é o caso da educação, por exemplo. Sobre esse aspecto refletem Lee e Tetzlaff (2015, p. 105) para quem “[...] o capitalismo apossou-se da educação, instrumentalizando-se desta para obtenção de sua principal fonte de lucro, a ‘mais-valia’, transferindo para o Estado o ônus da preparação dessa mão de obra especializada.” A partir dessa constatação se pode verificar a subserviência do Estado em relação ao capital, e esse que deveria ter autonomia e ingerência sobre o capital, torna-se seu mantenedor na medida em que forma em vista de seu ethos, a partir de um ensino meramente

instrucionista.

O ensino instrucionista “alimenta a condição de massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo. Em vez de saber manejar conhecimento com autonomia, contenta-se em reproduzir como simples porta-voz ou marionete.” (Demo, 2001, p. 92) A educação que não forma para a consciência crítica, favorece ao sistema econômico capitalista trabalhadores passivos que, conhecedores apenas de técnicas para a manutenção do trabalho, não questionarão o sistema em sua injustiça. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que “Com a evolução das indústrias através do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o perfil qualitativo da mão de obra teve que se adequar à modernização das máquinas e processos. Daí o apossamento da educação pelo capitalismo foi inevitável.” (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 40)

Mais diretamente sobre essa relação capitalismo-educação-trabalho se pode ver que:

A escola, em uma sociedade capitalista tornou-se um instrumento imprescindível à produção por suprir as necessidades técnicas [...] e prover a mão de obra qualificada conforme a estratégia adotada para maximizar lucros [...] estabelecendo já na escola, através da seleção para os cursos especializados, a estratificação salarial conforme a demanda do mercado [...]. Nesse sentido, a escola qualifica trabalhadores para as diversas especialidades e funções, legitima a estrutura salarial e conforma ideologicamente os indivíduos. (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 42)

A partir da reflexão acima se verifica que já na escola o trabalho torna-se configurado ao interesse da economia, tanto no que compete às habilitações quanto a perspectivas salariais. A estrutura e a posição social são conformadas pela ideologia impingida no sistema educacional. Ora, tais conteúdos da educação que conforma ideologicamente, não forma para a reflexão crítica para esse esquema não ser questionado. Quem está nesse sistema tal qual está estabelecido, sequer consegue visualizar sua dinâmica e intencionalidade de base. Lee e Tetzlaff (2015, p. 103) reforçam ainda que

A educação como instrumento de formação da sociedade e do próprio Estado sempre fez parte da esfera pública nos Estados, mas mediante as contingências das políticas econômicas dos Estados modernos, a educação passou a contemplar o ensino profissionalizante, passando a ser uma política pública atendendo os interesses da sociedade e as exigências do mercado de trabalho.

Essa interferência do sistema econômico nas decisões do Estado e, por con-

seqüência, na educação, é sumamente necessária importante à manutenção desse sistema explorador, pois sem poder explorar os trabalhadores a reprodução fica comprometida. Assim,

Essa forma de fazer intervir os elementos do processo de trabalho nas formações sociais capitalistas determina que as relações sociais de produção sejam relações de exploração, cujo mecanismo, explicitado por Marx, consiste no valor cedido pelo capitalista ao trabalhador, em troca da compra da utilização de sua força de trabalho, valor esse que representa o *quantum* necessário para a sua reprodução. (HANDFAS, 2010, p. 134-135)

EDUCAÇÃO E TRABALHO: PELA DESINTERNALIZAÇÃO DA LÓGICA DO CAPITAL

Na compreensão de Saviani (2005, p. 22) a Educação é colocada “sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista” ao invés de tender à “universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais”. A educação não pode ficar a mercê dos interesses reprodutivos do sistema. Ela deve retomar-se e desenvolver o que é próprio de sua vocação, a formação de sujeitos políticos, capazes de construir sua própria história:

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta. (DEMO, 2001, p. 92)

O impacto político da educação para a transformação de sujeitos que possam rebelar-se contra a o ethos capitalista embrenhado na educação e tendo consequências drásticas nas relações de trabalho somente será possível se a lógica do capital for rompida. Mészáros (2008, p. 27) reflete acerca da necessidade de um “rompimento com a lógica do capital” para que seja possível a “criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Para o autor, somente o “rompimento” com a lógica do capital pode favorecer o vislumbrar de uma alternativa porque “[...] procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*” e continua:

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão

o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo e planejado consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Mészáros (2008, p. 45), contudo, não acredita que a educação formal tem a “primeira” força que torna sólido o sistema do capital e muito menos será a força libertadora radical, pois o que pode mudar essa “paralisante situação” da interferência do capitalismo nas diretrizes da educação, e conseqüentemente do direcionamento do trabalho, é somente “apenas a mais consciente das ações coletivas”, isso porque, para Mészáros, “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” A educação formal é utilizada na sociedade para produzir “consenso”, pela “internalização” dos princípios, do *ethos* capitalista, porque passam os estudantes da escola formal. Para Mészáros (2008, p. 47), romper com a lógica do capital equivale a “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” Nesse sentido,

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso, mover-se em direção e um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais e abrangentes. [...] Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59)

CONCLUSÃO

No percurso feito até aqui, vimos que o capitalismo desde sua gênese está embasado na exploração da força de trabalho. Em todas as circunstâncias históricas o capitalismo se sobressaiu sobre movimentos epocais. As relações entre o capitalismo e o trabalho sempre foram de exploração dos trabalhadores. O capitalismo, contudo, “evolui” no transcorrer da história e apresentar novas formas de expressão que possibilitem ao sistema se perpetuar e explorar mais. Nesse sentido, esse sistema econômico consegue ingressar na estruturas dos Estados e impingir neles sua lógica. Nesse sentido, o sistema educacional dos Estados passam a conformar uma visão de mundo que, passa a ser induzida e é então, internalizada (Mészáros), pois naturalizada.

Nessa dinâmica a educação tem preponderância, embora não seja o único meio de divulgação dessa lógica. Assim, portanto, mesmo no que compete ao mundo do trabalho,

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de produção, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 1998, p. 65)

A educação, livre de interferências do próprio sistema econômico nas tramas do Estado, é o meio, embora não o único, de formação, criação e manutenção de novas relações de produção que sejam mais dignas e agregadoras. Nesse sentido, fazem-se necessárias novas relações entre o sistema econômico como um todo, o Estado, a Educação e o Trabalho.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. **A Eticidade da Educação**: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal. Ijuí: Unijuí, 1999.

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

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fabio K. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEMO, Pedro. **Cidadania Pequena**: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

HANDFAS, Anita. Uma Leitura Crítica das Pesquisas sobre a Relação entre Trabalho e Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 129-148, jan./jun. 2010.

LEE, Arthur K. B.; TETZLAFF, Viviane N. **Educação e Trabalho no Capitalismo e na História do Brasil**: o papel do emprego e do ensino profissional. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

MACFARLANE, Alan. **A Cultura do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

MALTHUS apud FERRARO, Alceu, R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, v. 45, n. 1, 2005, p. 108.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.

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

OLIVEIRA, Manfredo A. **Ética e Economia**. São Paulo: Ática, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo**, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

SKLAIR, Leslie. **Sociologia do Sistema Global**. Petrópolis: Vozes, 1990.

THUROW, Lester C. **O Futuro do Capitalismo**: Como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2007.



CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS E REFLEXÕES

CONCEIÇÃO APARECIDA BARBOSA

Conceição Aparecida BARBOSA (UFMA¹)

RESUMO

O objetivo do presente artigo é desenvolver uma reflexão sobre o conceito de cidadania, numa perspectiva histórica que, conforme leciona Dallari, tem grande importância ao delinear a origem e a explicação dos direitos humanos. Da mera diferenciação entre o cidadão e o estrangeiro para a concepção da composição tríplice de elementos formadores da cidadania segundo o esquema de Marshall, bem como a relação com o Estado Democrático de Direito, a noção de cidadania construiu-se em estrita relação com a evolução dos direitos humanos, considerados fundamentais para garantir a dignidade da pessoa humana. A cidadania engloba o conjunto de direitos civis, políticos e sociais que ultrapassam a existência no ordenamento nacional e tornam-se universais, por meio dos tratados internacionais, na passagem do Estado de Direito para o Estado Democrático de Direito. A metodologia adotada trata da revisão bibliográfica sobre o tema, não almejando ser exaustiva, mas qualitativa, para alcançar a concepção atual de cidadania que permitirá a fundamentação teórica das pesquisas realizadas no grupo Educação Social e Cidadania. Como resultado verificou-se que os direitos políticos são reflexos da cidadania, assim como os direitos humanos como um todo. No entanto, o ordenamento e as condições econômicas, sociais e culturais do país não possibilitam o exercício pleno da cidadania, considerado este como participação ativa nas decisões políticas por meio de representação ou por mecanismos de participação popular (plebiscito, referendo e iniciativa popular). Esses direitos políticos também podem ser exercidos por meio da manifestação da sociedade sobre a aprovação ou reprovação das decisões governamentais, das leis que são impostas ao povo, sendo este considerado tanto o destinatário quanto o autor das leis.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos Humanos. Estado Democrático de Direito.

1 INTRODUÇÃO

1 Professora da Universidade Federal do Maranhão do curso de Direito – Graduação em Direito – UNISA - Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – USP. conceicaobarbosaufsb@gmail.com

O termo cidadania é bastante utilizado na sociedade atual, tanto na área do Direito quanto em outras áreas do conhecimento. A mera diferenciação entre o indivíduo que pertence ao território, o cidadão e o que é estranho a ele, o estrangeiro, é parte da acepção do referido termo.

A cidadania, portanto, ultrapassa a territorialidade para identificar o sujeito de direitos e deveres, sendo muitas vezes entendida como o conjunto de direitos humanos que este cidadão tem dentro no Estado Democrático de Direito. Os autores aqui apresentados traçam um panorama histórico da conquista desses direitos e do significado de cidadania, objeto deste trabalho, em diferentes épocas e sociedades.

Na maioria das vezes a cidadania é vista como o exercício dos direitos políticos que, embora não se restrinja a esse grupo de direitos, são eles que permitem e permitiram ao homem a construção de direitos civis, sociais, econômicos e culturais que estão presentes na maioria das Constituições, conhecidos como direitos humanos ou direitos fundamentais.

Objetiva-se refletir sobre os conceitos de cidadania e o seu pleno exercício por meio do Estado Democrático de Direito, seja pelo exercício dos direitos políticos, civis, econômicos ou sociais. Diante das forças do mercado e daqueles que exercem o poder econômico na sociedade capitalista em que vivemos, é imprescindível entender que esses direitos fundamentais estão garantidos na Constituição de 1988 e são necessários para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento da nação como um todo.

Esse legado que resultou de movimentos de luta é uma conquista da humanidade que deve ser mantida pelas futuras gerações para que não se repitam as atrocidades que a ganância e o poder podem promover. Esses direitos humanos surgiram exatamente da necessidade de impor limites ao Estado e controlar possíveis abusos de poder, na medida em que apenas o Estado de Direito, defensor da legalidade, mostrou-se incapaz de impedir a violação de direitos fundamentais quando confrontados com direitos positivados num passado não muito distante.

2 CIDADANIA: CONCEITOS E REFLEXÕES

O termo cidadania na Antiguidade ressaltava, de acordo com Fustel de Coulanges, a dicotomia entre cidadão e estrangeiro. O exercício da cidadania era a comunhão da vida na cidade, principalmente a religião em comum:

Reconhecia-se o cidadão naquele que participava do culto da cidade, era dessa participação que lhe vinham todos os direitos civis e políticos. Renunciasse ao culto e estaria renunciando aos direitos. (...)

Ora, em Esparta, aquele que não comparecia à refeição pública, mesmo que não fosse por culpa sua, cessaria de imediato de ser considerado cidadão. Cada cidade exigia que todos seus membros participassem das festas do culto. Em Roma, era preciso ter estado presente à cerimônia santa da lustração para usufruir dos direitos políticos. O homem que não tivesse estado presente nessa cerimônia, ou seja, que não tomara parte na oração comum e no sacrifício, não era mais cidadão até o lustro seguinte. (COULANGES, 2003, p. 251)

Para fazer parte da cidade e exercer os direitos de cidadão era necessário participar da religião, professar a mesma religião e cumprir com as obrigações religiosas. A acepção de cidadania abrange, neste contexto, uma comunhão de pensamentos, crenças e ações por parte daquele que detém a cidadania.

Barreto (1993, p. 31) traça um histórico de cidadania na Antiguidade para recuperar o sentido de cidadania como ideal político. Para isso, relaciona o conjunto de direitos que formaram a substância da cidadania moderna a partir da primeira formulação de cidadania, datada de 431 a. C., e elaborada por Péricles ao homenagear os mortos na Guerra do Peloponeso. Ressalta ainda que um conjunto de importantes qualidades fez com que Atenas se destacasse e que foram atualizados semanticamente para a composição da cidadania moderna:

Esse célebre discurso enunciou um conjunto de direitos que iriam, séculos depois, formar a substância da cidadania moderna: a igualdade de todos perante a lei, a inexistência de desigualdades sociais impeditivas do acesso social e no emprego do mérito como critério de escolha dos governantes. Péricles, entretanto, percebeu que esses ideais da civilidade somente poderiam ser realizados através da participação política dos cidadãos no governo da comunidade. Entre as cidades gregas, dizia Péricles, os atenienses eram os únicos a acreditar que “um homem que não se interessa pela polí-

tica deve ser considerado, não um cidadão pacato, mas um cidadão inútil”.

As ideias de civilidade destacadas por Péricles são exatamente aquelas que irão compor o ideal de cidadania moderna: a igualdade de todos perante a lei, a inexistência de impedimentos sociais para o acesso social e a meritocracia como critério na escolha dos governantes. No entanto, apenas com a participação efetiva dos cidadãos no governo é que seria possível a realização desse ideal de cidadania.

Esse ideal político da cidadania é um ideal que será atualizado no pensamento contemporâneo, na medida em que os direitos do cidadão devem ser conquistados, não são gentilmente cedidos pelos que governam ou estão no poder, mas conquistados duramente pela população e, portanto, requer a participação ativa da população no governo.

A conceituação de cidadania na atualidade também se apresenta por meio de uma dicotomia. Esta aparece na definição terminológica do Vocabulário Jurídico de De Plácido e Silva (1998, p. 168) ao explicar o verbete *cidadania*: cidadania natural e cidadania legal. Esta se refere à cidadania obtida por meio da naturalização, enquanto aquela, por meio do nascimento. A cidade é o ponto central do qual deriva o termo cidadania e, conforme o autor, não indica somente aquele indivíduo que habita a cidade, mas o direito que lhe é garantido participar.

Em ambas as acepções a relação de pertencimento ao território é uma característica importante, mas complementa-se com o resultado dessa relação no que concerne aos direitos adquiridos pelo indivíduo (ao se tornar cidadão) e a possibilidade e forma de participação nas questões da cidade. Portanto, cidadania extrapola a concepção de residente na cidade para alcançar o exercício de direitos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais do indivíduo, bem como os deveres exigidos para a configuração desse direito.

Ao descrever o conceito histórico de cidadania e o ideal de Péricles para o cidadão ateniense, Barreto quer destacar a incorporação desse ideal na cultura política do ocidente, que inspirou durante séculos os movimentos políticos contra a tirania e a construção histórica do conceito de cidadania.

Dalmo de Abreu Dallari, um dos juristas mais conceituados do país, trata da conceituação de cidadania profundamente ligada à concepção e conhecimento de

direitos humanos. Para Dallari (2004, p. 41-42):

O direito à cidadania implica, de um lado, o direito de votar e ser votado, de participar de processos eleitorais, mas compreende também o efetivo exercício da liberdade, a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e de decisão.

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar a informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupa-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais.

Dallari (2004, p. 19) destaca a importância do papel do professor na construção de uma sociedade justa, na medida em que os professores têm possibilidade de influenciar a vida social por meio da fixação de valores e padrões de convivência nos quais a dignidade da pessoa humana seja promovida. A cidadania está diretamente ligada aos direitos humanos, aos princípios constitucionais, principalmente o princípio da dignidade da pessoa humana. O respeito ao outro passa por reconhecer esse direito a todos os cidadãos.

Nota-se que na atualidade, o termo cidadania é utilizado no Direito como instrumento para a realização dos direitos fundamentais a que esta cidadania se remete, compreendida esta como conquista e garantia de direitos. Desse modo, cidadania engloba um significado positivo no qual o seu exercício é a possibilidade do indivíduo, dentro de seu território, de sua cidade, exercer seus direitos fundamentais, fazer parte da cidade.

O pleno exercício da cidadania permite ao indivíduo ter por parte do Estado a garantia de seus direitos fundamentais, principalmente dos direitos sociais arrolados na Constituição Federal de 1988, no art. 6º.: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Os direitos fundamentais são aqueles elencados na Constituição que abran-

gem o Título II, arts. 5º. a 17 da CF. No entanto, Alexandre de Moraes (2006) leciona que os direitos fundamentais não são um rol *numerus clausus*, mas abrangem, conforme a própria Constituição prevê em seu § 2º., outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados.

A Constituição Federal de 1988, em seu art.1º., inciso II, estabelece a cidadania como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito. Desse modo, este fundamento preconiza o compromisso do Estado na inclusão de todos seus cidadãos nas práticas econômicas, políticas e sociais do Estado.

A concepção histórica de cidadania de Thomas Marshall desenvolve-se na classificação dos direitos fundamentais em três principais gerações. Segundo este sociólogo britânico, a cidadania evoluiu com conquistas diversificadas desde o século XVIII. Em primeiro lugar vieram os direitos civis, em seguida, os direitos políticos e, posteriormente, os direitos sociais. Esses três elementos da cidadania, a saber, civil, político e social, se separaram para construir gerações diferentes de direitos fundamentais:

Quando se separaram, os três elementos da cidadania romperam, por assim dizer, toda relação. Tão completo foi o divórcio que, sem violentar demasiadamente a precisão histórica, podemos designar o período formativo de cada um a um século distinto – os direitos civis, no século XVIII; os políticos, no XIX; e os sociais no século XX. (MARSHALL, 1967, p. 65).

Barreto (1993, p. 33) explica o esquema de evolução histórica proposto por Marshall. Segundo o autor, a “utilidade do esquema de Marshall reside, principalmente, em destacar no processo de democratização do estado liberal momentos em que um desses grupos de direitos tiveram sua predominância”. Assim, os direitos civis são conquistas predominantes no século XVIII, os direitos políticos tiveram sua consagração no século XIX e, somente no século XX é que houve a preponderância dos direitos sociais.

Para Marshall, a cidadania moderna é um conjunto de direitos e obrigações que compreendem essas três categorias de direitos, ou seja, civis, políticos e sociais.

Desse modo, para o pleno exercício da cidadania deveria o cidadão poder usufruir dessas três categorias de direitos. De acordo com Jaime Pinsky (2008), a

cidadania plena só pode ser usufruída na medida em que o indivíduo tenha direitos civis, políticos e sociais.

Esse conjunto de direitos, os civis, os políticos e os sociais, estes como uma intervenção do Estado que almeja a isonomia entre seus cidadãos, de modo a diminuir desigualdades econômicas e sociais diante da economia de livre mercado; aqueles como, respectivamente direitos de igualdade e liberdade, e, direitos de participação política, seja por meio do voto ou da elegibilidade ou pela iniciativa popular, possuem, de acordo com Barreto (1993, p. 35), uma marca diferenciadora: eles foram conquistados pelos grupos sociais em movimentos participativos, em ações de reivindicação e de conquista:

A marca diferenciadora do conceito moderno de cidadania encontra-se patente nos três momentos de afirmação dos conjuntos de direitos. Todos esses direitos foram reconhecidos em função da participação de diferentes grupos sociais face ao *status quo*. Afirmaram-se quando os componentes de segmentos sociais uniram forças políticas, sociais e econômicas diante do poder. Nasceram, esses direitos, não por benesses de elites dirigentes, mas em virtude de reivindicações claramente definidas e duramente conquistadas. O estado liberal de direito consagrou esses direitos civis e políticos e somente democratizou-se, quando os segmentos não proprietários da sociedade começaram a participar no exercício do poder.

Barreto afirma que não houve por parte do Estado uma liberalidade e benevolência ao ceder espaço para esses direitos, mas, ao contrário, eles foram arduamente conquistados, levando ao entendimento que a cidadania moderna só se estabelece por meio da participação dos segmentos sociais, tanto para definição desses direitos como para sua implementação.

Há um aspecto claramente ativo que é exigido para a conquista dos direitos do cidadão, e essa participação deve ser entendida como fazer parte do poder, não somente por meio de representantes eleitos pelo povo, mas pela proposição daquilo que é de interesse do povo, afinal, nos Estados Democráticos, o governo é do povo e para o povo:

(...) a democracia seria um princípio consagrado nos modernos ordenamentos constitucionais como fonte de legitimação do exercício do poder, que tem origem do povo, daí o protótipo constitucional dos Estados Democráticos ao declarar que todo poder emana do povo. (DIAS, 2015, p. 68).

Nesse mesmo diapasão, ao tratar do Estado Constitucional que caracteriza os Estados modernos, Habermas (1995, p. 92) descreve-o como “uma ordem política livremente estabelecida pela vontade do povo de modo que os destinatários das normas legais podem, ao mesmo tempo, se reconhecerem como autores da lei”.

Ainda nessa mesma linha de pensamento vale resgatar a máxima de Immanuel Kant que, ao explicar a ilustração, simplifica a legitimidade das leis em apenas uma frase (ANDRADE, 1991, pp. 83-85): “a pedra de toque para o estabelecimento do que devem ser as leis de um povo está em saber se o próprio povo poderia ter se imposto as leis em questão”.

Sendo o próprio povo que estabelece as leis e como destinatários são também autores, a cidadania requer a efetiva representatividade do povo por meio dos seus representantes eleitos ou por meio da participação ativa da população na proposição daquilo que querem manter como direito (ou expurgar do ordenamento pátrio por representar tão somente interesses particulares ou corporativistas).

Desse modo, uma segunda opção, além da possibilidade de eleger representantes é a iniciativa popular, que, por meio da Lei 9.709, de 18 de novembro de 1998, regulamentou os incisos I, II e III do art. 14 da Constituição Federal, preservando a possibilidade de apresentação de projeto de lei por parte da população. Essa participação popular é bastante restritiva, pois a lei estabelece um mínimo de um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos que três décimos por cento de eleitores de cada Estado.

A iniciativa popular é uma possibilidade de participação da população na conquista de seus direitos, mas requer um número de subscrição aproximado de 1.495.216 eleitores, de acordo com os dados do TSE 2013.

Infelizmente, tanto por meio de representantes quanto por meio de iniciativa popular, o exercício da cidadania por meio de participação política da população no governo parece fadado ao fracasso, sendo o primeiro uma representação que não representa o interesse da população, mas interesses de grupos econômicos (ou inte-

resses próprios) e, o segundo, um esforço fora do alcance da maioria da população.

Nesse sentido, destacamos o conceito de cidadania apresentado por Macedo (2013, p. 8) no qual o autor aponta que:

(...) o exercício da cidadania (e também da Democracia) nos dias de hoje consiste exatamente na possibilidade da sociedade se mobilizar livremente e demonstrar no espaço público seu inconformismo com a aprovação de leis ou decisões administrativas que tolham direitos ou imponham obrigações consideradas injustas e, por consequência, influenciar na decisão política de seus representantes no Parlamento (Congresso Nacional) e dos demais poderes.

Assim sendo, o exercício da cidadania não pode ser aquele do cidadão pacato que colhe os frutos que a humanidade plantou, mas requer uma cidadania ativa, para que não sejam ceifados seus direitos pelo interesse e ganância de alguns a quem interessa que a educação e o exercício da cidadania sejam sempre incompletos para a maioria da população, parciais e excludentes da plena de participação no poder.

3 CONCLUSÃO

Ainda relembando o texto “a ilustração” de Kant, este parece fazer sentido ao ser aplicado ao momento atual no país, mesmo correndo o risco de cometer um anacronismo histórico. Ao tratar da ilustração, ou seja, do uso da própria razão para superar a menoridade, a condução persuasiva pela qual tem passado nossa população muito se assemelha ao estado de menoridade/incapacidade que os cidadãos do século XVIII deveriam superar.

Vivemos em um país controlado pelos guardiões da razão e da verdade, que insistem em ditar as regras de como devem pensar e julgar os cidadãos do país, por se considerarem seres superiores, esclarecidos intelectualmente, incólumes, tentando convencer a população que, perplexa diante dos acontecimentos, deixa-se guiar por aqueles que parecem explicar o mundo da política e da economia com maestria e trazer a única solução capaz de salvar o país: a reformulação de leis retrógradas que não permitem ao país o desenvolvimento, o “pseudo” combate à corrupção e a

recuperação da “empresa-estado falida”, posicionamento claramente divergente das aspirações constitucionais de um Estado Democrático de Direito cujo papel deve primar pelo combate às desigualdades sociais e não suprir as aspirações dos donos do capital.

Assim, nada mais justificável que um grupo de empresários, economistas, capitalistas com bastante conhecimento do mercado para resolver os problemas criados por um governo que almejava políticas sociais acima dos interesses empresariais.

É visível que, mais do que no passado, o exercício da cidadania requer um posicionamento ativo na defesa dos direitos fundamentais contra o interesse do capital, contra a manutenção dos privilégios como aponta Dallari, mas dos privilégios das classes que estão no poder, não da classe trabalhadora como querem fazer crer. A cidadania, como destaca Macedo, deve ser o inconformismo com as decisões que não interessam à população e não respeitam a dignidade da pessoa humana.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Régis de Castro. Kant, a liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, F.(org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 1991, vol. 2, pp. 83-85.
- BARRETO, Vicente. O conceito moderno de cidadania, **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, 192:29-37, abr/jun. 1993.
- COULANGES, Numa Denis Fustel de. **A Cidade Antiga. Estudo sobre o Culto, o Direito e as Instituições da Grécia e de Roma**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 19-42.
- DIAS, Ronaldo Brêtas Carvalho. **Processo Constitucional e Estado Democrático de Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2015.
- HABERMAS, Jurgen. O Estado-Nação Europa frente aos Desafios da Globalização. **In: Revista Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, n. 43, 1995.
- MACEDO, Caio Sperandéo de. **Cidadania na Constituição de 1988 à luz de**

Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.editorajc.com.br/2013/12/cidadania-constituicao-1988-luz-concepcao-hannah-arendt/>> acesso em 03NOV2016.

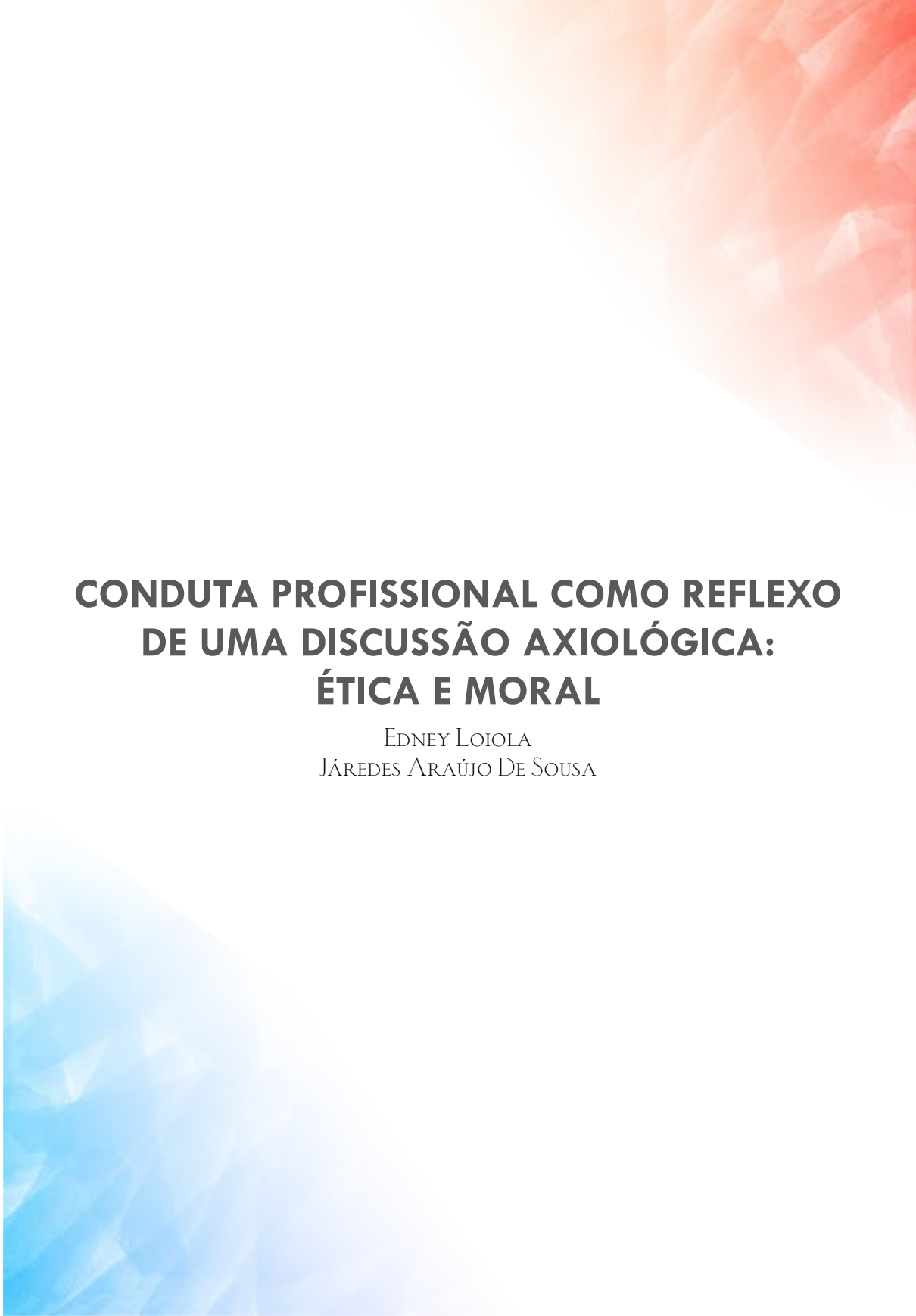
MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais.** São Paulo: Atlas, 2007.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e *status*.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1998.



**CONDUTA PROFISSIONAL COMO REFLEXO
DE UMA DISCUSSÃO AXIOLÓGICA:
ÉTICA E MORAL**

EDNEY LOIOLA
JÁREDES ARAÚJO DE SOUSA

CONDUTA PROFISSIONAL COMO REFLEXO DE UMA DISCUSSÃO AXIOLÓGICA: ética e moral¹

Edney Loiola

Doutor em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (NAEA/UFGA), professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESI), professor da Faculdade Pitágoras e FACIMP/DeVry Brasil. E-mail: edneyloiola@uol.com.br

Járedes Araújo de Sousa

Mestre em Administração – FEAD/BH, professor bolsista CAPES/PARFOR da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e da Faculdade de Imperatriz – FACIMP/DeVry Brasil. E-mail: jaredes.a.sousa@outlook.com

Resumo

O presente artigo apresenta uma discussão axiológica e seus reflexos na conduta profissional contemporânea e tem por objetivo discutir de que maneira a ética e a moral são desenvolvidas dentro de uma prática educativa, visando uma melhor conduta profissional. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura com um enfoque fenomenológico. Como resultado teórico percebe-se que há uma necessidade de se discutir não mais a ética ou a moral como a ciência que indica como se forma o caráter ou a personalidade, numa percepção meramente acadêmica, mas também como ciência que regula as atividades humanas em detrimento da ordem social e profissional. Assim, conclui-se que a construção de um caminho acadêmico que acompanhe as transformações da sociedade passa pela própria transformação do agir profissional enquanto ação formadora de uma consciência social.

Palavras-chave: Ética. Educação. Ética Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial passa hoje por uma das mais profundas crises já vivenciadas pela humanidade: a crise dos valores éticos e morais. Crise essa que, segundo Comte (2007), desencadeou-se de forma mais expressiva a partir da inauguração da modernidade, pois, para ele, a sociedade tinha sido arrastada para uma profunda anarquia moral e política que parecia ameaçar e não muito longe provocar a inevitável dissolução da sociedade. Hoje, quiçá, essas anarquias tenham chegado ao esplendor de sua glória.

Não são raras às vezes em que a sociedade depara-se com pessoas tentando avaliar e julgar a postura e atitude de outras pessoas a partir de uma percep-

1 Trabalho de Revisão de Literatura.

ção ética, mesmo que esta percepção seja xenofóbica, recheada de preconceitos e ranços moralistas. Desta forma, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de discutir a ética e a moral a partir de uma prática educativa para uma melhor conduta profissional. Tem-se por objetivo discutir de que maneira a ética e a moral são desenvolvidas dentro de uma prática educativa visando uma melhor conduta profissional.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura com um enfoque fenomenológico.

2 A ÉTICA E A MORAL COMO JUÍZO PESSOAL E SOCIAL

A verdadeira ética não permite que o homem seja um avaliador, julgador ou punidor do outro, mas apenas de si mesmo. A desventura de avaliar, julgar e punir a conduta do outro se dar pela mediocridade inconsequente das verdades morais, e não por uma consciência ética.

A grande dificuldade que o homem tem em agir eticamente encontra-se no fato de ele sempre se posicionar como um ser superior ao outro. E com isto, acaba por teorizar o princípio do ethos, seguindo uma tendência egoísta de afastar-se deste princípio. Quando alguém aponta ou julga o outro, ele se autoafirma como excluído daquele tipo de comportamento, o que gera uma depreciação do outro, que passa a ser visto dentro de um foco totalmente unilateral, belicoso e por fim, marginalizado. (JOLIVET, 1976).

A ética pode estabelecer limites, assim como pode criar possibilidades para além desta realidade obsoleta e efêmera. Mas isto só pode e deve acontecer num movimento intrínseco e peculiar a cada indivíduo. Um comportamento ético passa por uma educação e, desta forma, deve ser estruturada do intro para o extro, não ao inverso, Pois o aspecto teleológico explícito na maior utilidade da ética é melhorar o próprio indivíduo e, como consequência, alcançar ao outro.

A perda dos valores éticos aproxima o homem dos valores tidos como ethos-morale que se esfacelam em suas próprias definições e identidades, ou seja, quanto mais se procura ser ético mais se arraiga à moral, e quando se quer ser moral, torna-se fundamentalista (moralista), por não aceitar ou nem mesmo respeitar os valores desenvolvidos pelo outro (NALINI, 2013; CAMARGO, 2014).

Os valores éticos desvirtuaram-se e por esta razão o homem tende a buscar no outro àquilo que ele não consegue encontrar em si mesmo. Ele quer que a ética

pertença à sociedade e não ao indivíduo que compõe à sociedade, da mesma forma que ele deseja enquadrar à moral à privacidade do indivíduo e não à sociedade. Ignora que o homem aceita ou se submete à moral, a fim de manter minimamente uma convivência social.

A moral cria o que o homem mais aprecia transgredir, a dizer: as leis, os dogmas, as doutrinas ou, seja lá como se queira chamar. E o homem transgredir a tudo isto, não porque ele seja simplesmente um demente transgressor. Mas sim, em virtude de o homem ser uma composição tricotômica (corpo, alma e espírito) que tem em si muito mais de transcendência (alma e espírito) que de imanência (corpo), e com isto, torna-se impossível alguma coisa enquadrar o homem.

A ética por sua vez traduz o grande anseio do homem: a liberdade e a felicidade. Mesmo que o homem não saiba o que fazer com elas – e a dimensão de transcendência instiga a imanência a violar os interditos que causam sofrimentos (dores, angústias, ansiedades, saudades...). A ética mantém o equilíbrio necessário para que o homem nesta busca inquietadora por esta tal liberdade não aja irresponsavelmente para consigo ou para com o próximo, pois a ética é o reto juízo que mantém um profundo diálogo com a consciência do agir humano, e a consciência ética é um santuário sagrado em que somente o homem transcendente pode entrar na qualidade de juiz. Julga tão e somente a si mesmo pela profunda sintonia estabelecida entre a alma e o espírito. (AGOSTINHO, 2000).

3 ÉTICA COMO AXIOLOGIA EDUCATIVA E ÉTICA PROFISSIONAL

A axiologia enquanto área do conhecimento ainda não tem um lugar de repouso. Para muitos é uma disciplina filosófica de cunho metafísico, visto que se refere subjetivamente aos valores do ser; outros as concebem com uma ciência da ética, pois a mesma se ocupa exclusivamente dos valores éticos; na estética, também existe quem a defenda como o seu lugar, porque a valoração e juízos axiológicos seguem parâmetros muito parecidos aos juízos de beleza; e há aqueles que a colocam na antropologia cultural pelo fato de os valores estarem vinculados a um legado cultural de cada sociedade (SANABRIA, 1998).

Por mais que se tenha discutido axiologia dentro de uma perspectiva mais filosófica, não há um entendimento pacificado de ela seja apenas uma vertente de crivo peculiar da filosofia, mesmo sabendo que a axiologia, enquanto estudo dos

valores nasceu como uma filosofia, na Alemanha, e no final do século XIX, na Áustria, na Escola Austríaca, do filósofo Alexius Meinong (1853 – 1921) e com Christian Von Ehrenfels (1850 – 1932), discípulo de Meinong, na Escola Neokantiana de Baden (SANABRIA, 1998).

Todavia, sendo a axiologia o nicho da discussão da ética, que enquanto saber filosófico se inicia com Sócrates, essa discussão se amplia para as atividades profissionais a partir da percepção de “*homo faber*”, pela necessidade de se discutir não mais apenas a ética como a ciência que indica como se forma o caráter, mas também, como ciências que regula as atividades humanas em detrimento da ordem social e profissional (SANABRIA, 1998).

Não se pode negar que as discussões sobre *Ética Profissional* remontam a cada relação profissional exercida nas diversas atividades humanas. Vão desde a prática normal de atividades econômicas, até as relações que envolvem aspectos biológicos, sociais e educacionais. Neste último aspecto, a discussão avança à medida que as instituições e seu consequente processo de ensino-aprendizagem também avançam, resultado de novos processos que buscam dinamizar, também, as práticas pedagógicas ora desenvolvidas nas universidades e escolas.

Em um primeiro plano é importante reconhecer que a ação de ensino está revestida de atitudes situacionais (e até contingenciais) que exigem, acima de tudo, um bom senso na hora de empreender ações ou expor ideias que podem invocar conflitos ou interferir nestes, pelo fato de que os pontos de vistas e comportamentos dos docentes e discentes (por exemplo) são diferentes e carregados de juízos de valor. Estes juízos, de imediato, têm o poder de ampliar eventuais conflitos e colocar em evidência e questão a forma como a ética será tratada, mesmo que esteja incorporada de valores dominantes adquiridos pelo indivíduo.

Seja no contexto das instituições de ensino públicas ou privadas, a ética precisa aparecer – e transparecer – de forma congruente com o interesse geral, sem subordinar-se aos valores dominantes de indivíduos que os adquiriram em classes sociais diferentes, por intermédio de crenças de dominação. Para tanto, agir eticamente significa saber conviver em sociedade, reconhecendo a sociedade como um conjunto que precede a parte individual (ARISTÓTELES, 2002), e que considera os indivíduos envolvidos no processo em suas particularidades e necessidades (ARRUDA, 2002).

Essa análise, quando observada no espaço acadêmico, permite considerar que as relações ocorridas neste espaço resultam, antes de elementos individuais, de fatores institucionais e profissionais, ampliando as relações éticas, ao mesmo tempo em que proporcionando ressignificação das mesmas, na medida em que oportuniza um crescimento coletivo de valores. Borges e Medeiros (2007, p. 64) apontam, nesse raciocínio, que “[...] esse crescimento, obtido pela ação ética consciente, reveste-se como indicador e diferencial indispensáveis não só na atuação das pessoas, mas de empresas e profissionais”.

Em um plano maior, essa visão estende-se para o complexo acadêmico como um todo – tal como pode ocorrer também nas escolas de ensino médio e fundamental – exigindo dos professores maior nível de interação e comprometimento (onde aqui reside significativamente a ética), na proporção em que a especialização das atividades laborais aumentam (AGUIAR, 2003). E nesse processo de especialização no meio acadêmico, através da progressão de titulação, os docentes têm consciência daquilo que buscou na área do conhecimento (além da conquista financeira), instigando-o em graus diferentes de dedicação à docência e a formação do conhecimento.

O nível de conhecimento do profissional sobre a profissão, a área de atuação e pesquisa compreende conhecimentos técnicos e específicos, o respeito aos colaboradores, integridade ao agir, em que a cada momento da história os profissionais propõem-se a resolver novos problemas (NOSELLA, 2008), em contextos diferenciados e valores pessoais heterogêneos. Assim, a ética deve tratar dos valores (axiogenia, axiotropia, axiofilia e axiopraxia), opções de ação e responsabilidades que contribuam para propiciar uma relação de ensino e aprendizagem dinâmica, dentro de aspectos morais – mas não moralistas – que possam, conjuntamente, viabilizar o contexto mais amplo do crescimento acadêmico e profissional dos discentes.

A perspectiva de construção de uma relação profissional livre de conflitos antiéticos e conflitos que denotem uma ruptura do tecido social na academia deve se enquadrar na questão científica e humanista que contemple os saberes e a formação de um ambiente dinâmico de ensino que, ao mesmo tempo, não seja unilateral – tal como posto no passado – ao ponto de limitar o avanço profissional dos acadêmicos e a própria formação do conhecimento. Se a capacidade cognitiva de

alguns discentes está, em certo sentido, voltada para a direção do mercado sob o aspecto econômico-financeiro, esse direcionamento não pode fissurar as relações profissionais éticas que se inserem nesse cenário. As profissões devem superar a utilidade individual de quem a exerce, como no caso dos discentes, destacando-se em suas características sociais e morais (SÁ, 2001).

No âmbito das profissões técnicas, com muita propriedade, Sá (2001, p. 129) leciona que:

É pela profissão que o indivíduo se destaca e se realiza plenamente, provando sua capacidade, habilidade, sabedoria e inteligência, comprovando sua personalidade para vencer obstáculos [...] através do exercício profissional, consegue o homem elevar seu nível moral [...] é na profissão que o homem pode ser útil à sua comunidade e nela se eleva e destaca, na prática dessa solidariedade orgânica.

Percebe-se que no aspecto das profissões técnicas (compreendendo as profissões que não dizem respeito ao ensino), as classes e categorias profissionais devem seguir a esse conjunto de condutas éticas no exercício de suas profissões, observando os valores e as práticas adequadas a cada atividade e as relações junto aos membros envolvidos (colaboradores, agentes externos, etc.). Esses elementos podem constituir-se em condições que se possa criar a “ciência nova, ética nova”, na melhor das interpretações de Brecht (1977).

O professor, enquanto profissional deve se regido por esse conjunto de condutas éticas no exercício de sua profissão. Todavia, o educador, não! Ele deve ser em si mesmo, a “personificação” da ética, pois seria contraditório até mesmo imaginar que aquele que vive a arte de educar não tenha conduzido para fora aquilo que ele tem de melhor, visto que a finalidade da ética é indicar ao homem o caminho do bem e fazer com que ele possa dar o melhor de que ele seja capaz (ESTÉBANEZ, 1996; SANABRIA, 1998).

CONCLUSÃO

A partir das discussões apresentadas sobre de que maneira a ética e a moral são desenvolvidas dentro de uma prática educativa visando uma melhor conduta profissional, observa-se que a construção de um caminho acadêmico que acompanhe as transformações da sociedade passa pela própria transformação do agir pro-

fissional enquanto ação formadora de uma consciência social desenvolvimentista. Ações pela prática profissional e do “sucesso” profissional que devem ser tuteladas pela direção construtiva voltadas para o intro (percepção ética), capaz de permitir o alcance de liberdades imbuídas de responsabilidades individuais e coletivas sem o condão de julgar o outro por se sentir ameaçado ou pelo prazer extro (concepção moral) do fracasso alheio. E que o educador nesse processo árduo e contínuo não pode ter um código de ética que regule suas ações, mas que o mesmo deve ser a própria ética em ação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. A cidade de Deus: contra os pagãos. Tradução: Oscar Paes Leme. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AGUIAR, Emerson Barros de. Ética: instrumento de Paz e justiça. 2. ed. Natal: Tessitura, 2003.

ARISTÓTELES. Política. Coleção a Obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ARRUDA, Maria Cecília Coutinho de. Código de Ética: um instrumento que adiciona valor. São Paulo: Negócio Editora, 2002.

BORGES, Erivan; MEDEIROS, Carlos. Comprometimento e ética profissional: um estudo de suas relações juntos aos contabilistas. Revista de Contabilidade Financeira. USP: São Paulo, n. 44, p. 60-71, 2007.

BRECHT, B. A vida de Galileu. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

CAMARGO, Marculino. Fundamentos de ética geral e profissional. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMTE, Augusto. Reorganizar a Sociedade. Tradução: Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2007.

ESTÉBANEZ, Paciano Feroso. Teoría de la Educación. 3.ed. México: Trillas,

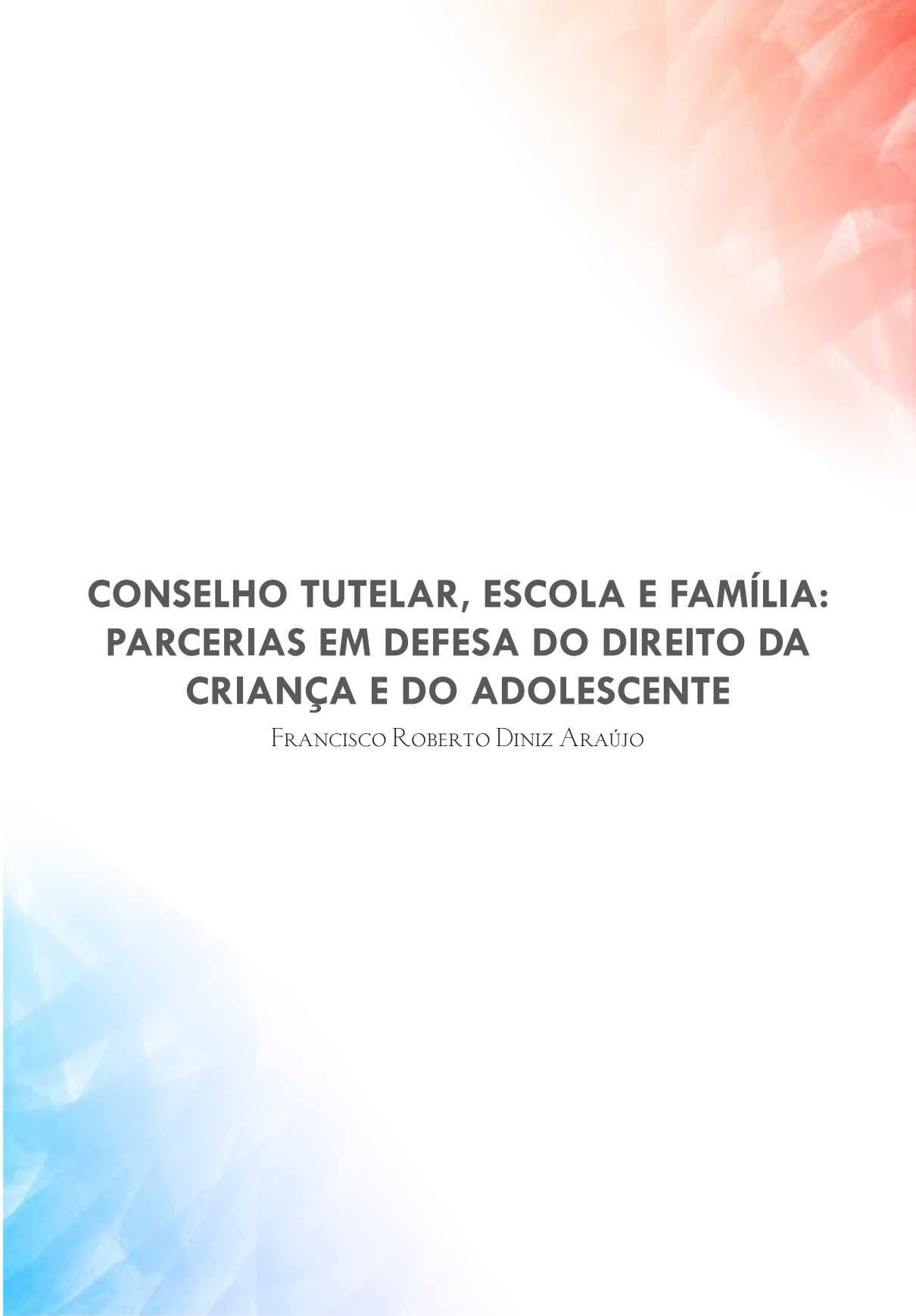
1996.

NALINI, José Renato. Ética Geral e Profissional. 10.ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. Revista de Educação Social. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, 2008.

SÁ, A Lopes de. Ética profissional. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SANABRIA, José Rubén. Ética. 14. ed. México: Porrúa, 1998.



**CONSELHO TUTELAR, ESCOLA E FAMÍLIA:
PARCERIAS EM DEFESA DO DIREITO DA
CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

FRANCISCO ROBERTO DINIZ ARAÚJO

CONSELHO TUTELAR, ESCOLA E FAMÍLIA: PARCERIAS EM DEFESA DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Francisco Roberto Diniz Araújo

Universidade Federal de Campina Grande – robertodinizaemd@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho versou sobre os direitos da criança e do adolescente, com foco na análise das intervenções realizadas pelo Conselho Tutelar no âmbito escolar na cidade de São Bento – PB, com base primordial no estatuto da criança e do adolescente – ECA. Apresentamos as atribuições do conselho tutelar – CT, o cotidiano na resolução dos casos e o papel do conselheiro na mediação destes. O objetivo proposto para este estudo consistiu em discutir a importância da atuação do Conselho Tutelar em conjunto com as escolas, além de mostrar a atuação desta instituição e analisar as práticas no âmbito escolar do município. Utilizamos neste trabalho a pesquisa exploratória e descritiva. Na identificação dos casos, percebeu-se que a situação vivenciada nas escolas como a evasão, maus tratos envolvendo os alunos e defasagem escolar, revelou a importância de participação da rede do setor educacional, fortalecendo o elo entre este órgão e as escolas do município, visando assim à permanência do aluno na escola, com êxito na sua aprendizagem.

Palavras chave: Direito da Criança e do Adolescente. Conselho Tutelar. Escola.

Introdução

Atualmente, o debate a cerca da infância e da juventude tem-se tornado instigante, crianças e adolescentes carecem de uma condição de vida que garanta o seu desenvolvimento físico, mental, moral, psicológico e social; porém, é necessário que os direitos fundamentais sejam assegurados, com absoluta prioridade, pelo Estado, pela Sociedade e pela Família.

O problema que caracteriza o estudo se propõe a discorrer sobre como o Conselho Tutelar age em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente, principalmente no que tange a educação escolar. Acredita-se que tal realidade seja passível de mudança, mas para isso ocorrer é necessário que o Estado e as Escolas firmem parcerias com o Conselho Tutelar, uma vez que o papel esta entidade tende a assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes e, cabendo a escola

comungar da mesma ideologia. Um projeto dessa magnitude possibilita o diálogo com professores, gestores escolares, alunos e pais, para que se vislumbre melhor a realidade do município, em busca de um enfrentamento geral para esta problemática.

Assim, constitui o objetivo deste estudo discutir a importância da atuação do Conselho Tutelar nas escolas. Acreditamos que formar parcerias com a Secretaria da Educação para trabalhar temas como a evasão, maus tratos envolvendo os alunos e defasagem escolar, dentre outros, é de fundamental importância na formação cidadã dos sujeitos imersos nesse contexto.

A criança como sujeito de direitos

Com base na Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança no Brasil passa a ser objeto de legislação sob outro enfoque legal anterior. Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças são reconhecidos como inerentes a elas, evidenciando que, no atual contexto social brasileiro, as jurisprudências proclamam que a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que instituições externas a família como a creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, como dever do Estado e opção da família.

A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 6º, garante como direito social a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição. Em consonância com este ordenamento legal é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirma estes direitos.

O Art. 3º do ECA menciona que: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990). A partir desse Estatuto, a criança é vista, pelo menos teoricamente, como um ser humano completo, com direito à liberdade, ao respeito à dignidade como

peças humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Quando os direitos a uma infância digna não são observados são gerados vários problemas e se olharmos para nossas crianças pode constatar que cada vez mais cedo elas têm sido influenciadas por inúmeros atrativos que desnor-teiam a sua vida causando problemas muitas vezes irreparáveis: crianças nas drogas, fora de sala de aula, roubando, dentre outros problemas sociais.

Os princípios norteadores da atuação do Conselho Tutelar no Brasil

O conselho tutelar é um órgão composto por cinco membros, eleitos pela comunidade que atua na defesa e na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, funcionando de forma democrática através do colegiado, sendo que no Art. 137, diz as decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no Art. 131, descreve o que seria o conselho tutelar: “Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”.

Os Conselhos Tutelares surgiram com a criação da Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Esta Lei é conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Brasil, os Conselhos Tutelares são destinados a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Sua competência e organização estão previstas nos Artigos 131 a 144 do ECA.

O conselho tutelar trabalha para que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja cumprido e os direitos das crianças sejam respeitados. Para isso, recebe denúncias de ameaças ou violação dos direitos da criança, como maus-tratos, violência, faltam de vagas na escola. Após verificar se a denúncia é verdadeira, o Conselho tem o dever de proteger a criança imediatamente, encaminhando-a a um serviço público de proteção, e avisar às autoridades, como o Juiz da Infância, o Promotor da Infância, a Delegacia da Criança e do Adolescente ou outra autoridade responsável. Se na cidade não tem um Conselho Tutelar e precisar-se de ajuda contra a violência,

deve-se procurar o Juiz, o Promotor ou até mesmo uma Delegacia de Polícia. Todos têm a obrigação de ajudá-lo.

Dessa forma, analisando as atribuições do Conselho Tutelar no art. 136 do ECA e a relevância do serviço público prestado, concluímos que ele deve funcionar todos os dias da semana, incluindo-se domingos e feriados. Confirmando a assertiva de que o Conselho Tutelar é o responsável direto pela atenção primeira à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social, temos que, quanto ao horário de seu funcionamento, deve ser integral, ou seja, em dois turnos durante o dia, além de plantões para o atendimento das ocorrências, reclamações e denúncias efetuadas durante a noite, aos domingos e feriados, pois o desrespeito aos direitos infanto-juvenis não tem hora para acontecer (LIBERATI, 2003).

Resultados e discussões

Na cidade de São Bento – Paraíba, o Conselho Tutelar, no cumprimento de suas atribuições legais, trabalha diretamente com pessoas que, na maioria das vezes, vão ao órgão ou recebem sua visita em situações de crises e dificuldades – histórias de vida complexas, confusas, diversificadas, contudo a maioria dos casos advém do âmbito escolar, uma vez que os problemas oriundos de outras esferas se repercutem nesse cenário educador.

Dentre as prerrogativas e comumente assimilação de formatação da ação conselheira é importante, saber ouvir, compreender e discernir as habilidades imprescindíveis para o trabalho de receber, estudar, encaminhar e acompanhar casos. Cada caso é uno com direito a um atendimento personalizado, considerando suas particularidades em busca dissoluções adequadas às suas reais necessidades.

Para agir a favor do menor, o Conselho Tutelar, representado pelos conselheiros exerce a função, assim como o Juiz, de aplicar medidas aos casos que atende, porém não executa tais medidas. As medidas de proteção aplicadas pelo Conselho Tutelar são para que outros (poder público, famílias, sociedade) as executem. Nesse caso, o assistência prestada na escola, bem como em outros locais, é realizado pelo Conselho em primeira linha, pois destina aos menores atendidos a

garantia e promoção dos seus direitos.

Dentro da perspectiva de interação educacional, por parte do conselho no uso da lei, comungam que essa integração da escola com a família e os membros da sociedade, pode auxiliar na descoberta de novas propostas pedagógicas, como também dos fatores que levam esses alunos a agirem dessa forma, onde boas ações, dentro do que rege o ECA, no artigo 56.

Concernente às questões da intrafamiliares, atestamos ser essa o ponto de partida para a formação do caráter e aprendizagem escolar, a criança reflete fora de casa, a educação que recebe em casa, os pais são a base no termo de educação para o infante. A família, assim como a escola desenvolve múltiplas responsabilidades na formação e construção de saberes.

Segundo Willemam et. al (2007), é dever da família, do Estado e da sociedade assegurar à criança e ao adolescente direitos fundamentais, o Estado assume o papel de ser o maior responsável pela promoção de meios que garantam às crianças e aos adolescentes. Dessa forma, nota-se que o dever é de todos, mas principalmente do Estado, pois esse deve criar meios para que tais direitos sejam assegurados, uma forma de assegurar foi à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, além de políticas públicas sociais.

O Conselho Tutelar atua sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados pela própria sociedade, pelo Estado, pelos pais, responsáveis ou pela sua própria conduta. O órgão deverá agir sempre com presteza, de forma preventiva quando há ameaça de violação de direitos e de forma corretiva quando a ameaça já se concretizou.

Nesse contexto, a ação conselheira fiscaliza se as políticas públicas para atendimento à infância e adolescência estão sendo eficazes e suficientes para atender as demandas do município. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é parte de suas entranhas: com o hábito de usá-lo facilita a ação conselheira, bem como a resolução dos problemas.

Sabemos que diversos são os problemas mediados pelo Conselho Tutelar, entre eles: frágeis referências morais, distorção de valores, questões familiares

(dificuldades no estabelecimento de limites, regras, dinâmica familiar afetada, violência doméstica, etc.), problemas culturais, socioeconômicos, conflitos emocionais, insanidade mental do educando e/ou de familiares, comprometimento cognitivo ou défices de aprendizagem. Essa multiplicidade de causas e consequências, não promulga soluções “mágicas”, especialmente a curto ou médio prazo. O que deve ser buscado gradualmente é a identificação dos fatores causais, o fortalecimento dos agentes implicados em todo o processo, a ampliação dos espaços e as possibilidades de reflexão e debates, visando à melhoria das condições de ensino.

Levando em consideração tudo isso, e a importância de toda a rede do setor educacional, desejamos fortalecer o elo entre este órgão e as escolas do município. Sabemos que a mesma é de suma importância para efetivar e garantir os direitos e promulgar a efetivação dos deveres dos alunos e, em contra partida, os diretores, supervisores e professores terão a responsabilidade de formar opinião em sua clientela (aluno).

Conclusão

Considera-se que depois de realização de uma discussão histórica e social sobre os direitos da criança e do adolescente, revisando as doutrinas e analisando a prática das instituições de controle estatal relacionadas ao tema, permitiu-se caracterizar a instituição Conselho Tutelar e, ainda, analisar a problemática da legitimidade de intervenção dos Conselheiros Tutelares na sua função no meio escolar.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e Adolescente previu a criação do Conselho Tutelar, como um mecanismo de controle educacional com participação direta da comunidade, que tem autonomia, poderes e atribuições próprias, que visam suprir o caráter administrativo e social do antigo juiz de menores. Esta instituição tem por objetivo zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

A legitimidade do Conselho Tutelar vai dar-se a partir da autonomia e atribuições na aplicação de medidas protetivas, em conformidade com o previsto no Estatuto da criança e do adolescente – ECA, devendo, para tanto, na hora de intervir, observar os valores legais e sociais da criança ou adolescente posta em situação de violação, assim como suas decisões devem ser guiadas pelo conjunto de valores predominantes da família.

Crianças e adolescentes que têm seus direitos violados pela falta ou omissão do Estado, por muitas vezes, são privados da convivência familiar, pelo fato de seus genitores pertencerem a um nível de vulnerabilidade social significativo, relacionado ao fato de não cumprirem com seu papel e, assim, resultando no afastamento de seus filhos, pelo fundamento de negligência, causando assim danos irreversíveis, como a destituição do poder familiar.

Portanto, diante da análise realizada neste trabalho, percebeu-se que os Conselheiros Tutelares têm muito a aprimorar-se para que venham realmente a cumprir com seu papel previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, enquanto protetor e garantidor dos direitos da infância e juventude. A participação ativa da comunidade, através dos Conselhos Tutelares, representa a possibilidade de reivindicação de direitos e diminuição da incidência de violações. Entretanto, para que as ações efetivem-se, é necessária a fiscalização e a criação de estratégias de concretização de políticas públicas que subsidiem as famílias, de modo a que estas possam usufruir de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

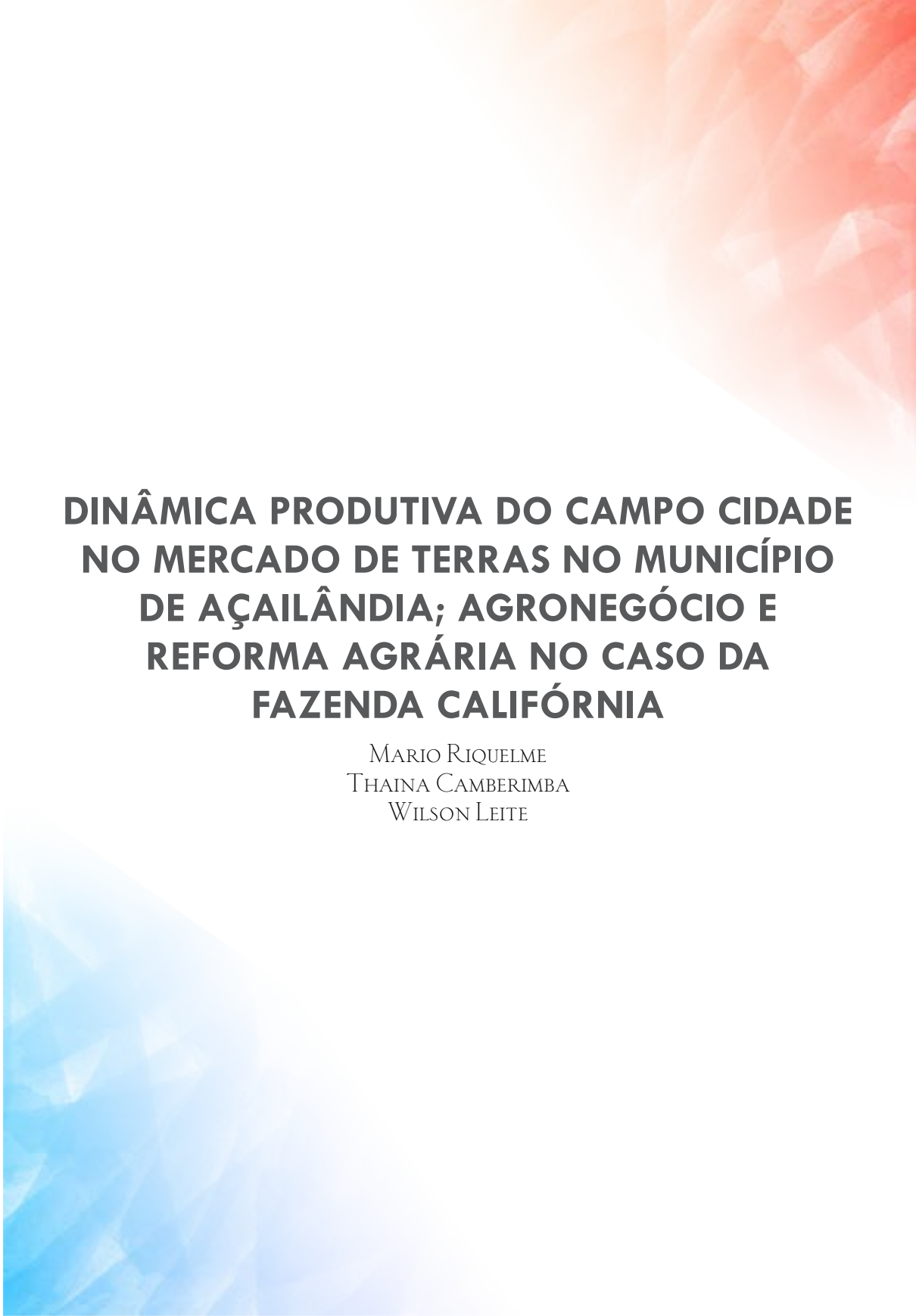
BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, Seção 1. 1988.

_____. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em 12 Julho, 2015.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF. 1990.

LIBERATI, Wilson D. et CYRINO, Caio B. **Conselhos e fundos no estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, Malheiros, 2003, 2ªed., p.125 e 127).

WILLEMAM, C S A; POLICANI, V N; RIBEIRO, A F S; FERNANDES, A G F. **O estado, a família, a escola e a sociedade: os papéis sócio-institucionais na proteção da criança e do adolescente**. 2007. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/alana_gomes_fernandes.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2015.



**DINÂMICA PRODUTIVA DO CAMPO CIDADE
NO MERCADO DE TERRAS NO MUNICÍPIO
DE AÇAILÂNDIA; AGRONEGÓCIO E
REFORMA AGRÁRIA NO CASO DA
FAZENDA CALIFÓRNIA**

MARIO RIQUELME
THAINA CAMBERIMBA
WILSON LEITE

Dinâmica produtiva do campo cidade no mercado de terras no município de Açailândia; Agronegócio e reforma agrária no caso da Fazenda Califórnia.

Mario Riquelme, Prf. Curso de Ciências Humanas LCH. CSST, Campus Imperatriz. (UFMA)

Thaina Camberimba Pesquisadora voluntaria. Discente, LCH, CSST, Campus Imperatriz (UFMA)

Wilson Leite, Pesquisador voluntario. Discente, LCH, CSST, Campus Imperatriz (UFMA)

Resumo.

A ocupação de solo em áreas da reforma agraria da Amazônia maranhense tem se caracterizado, historicamente, por processos complexos de construção sócio econômico na mudança da base produtiva pelas dinâmicas aceleradas entre os capitais patrimonialistas, industriais e financeiros na região. O eixo central do presente estudo aborda esses dois conjuntos de questões. Num extremo a mudança produtiva na renda auferida pelo agricultor familiar nas figuras do exercício polivalente com ocupações prediais, extraprediais e serviços urbanos fora o dentro do lote reformado localizado na proximidade do município de Açailândia. No outro extremo a posição do agricultor ariscado ao alargamento dos capitais financeiros agroextrativistas como as competições de solo que chegam a cercar ao referido imóvel da agricultura familiar. Tal situação força o trabalho sazonal do imóvel disposto a se contornar ou se auto absorver na propriedade agroflorestal encostada a poucos metros de distância uma da outra.

Veem-se todas as possibilidades abertas a desestruturar a base produtiva da agricultura, de tal maneira permitidas a se combinar em diversas rendas prediais e extraprediais do que mante-se estática num tipo determinado de valor arrecadado pela propriedade. O estrangulamento no lote reformado Califórnia, coloca-lhe como unidade de observação pela correlação capital \ trabalho e renda da terra composto em paralelo pela amplitude dos salários tributados no sitio reformado.

Nenhuma dessas arrecadações aparece, uma quanto à outra desligada em sua barreira na geração de emprego, ao passo que vessem engolidas pelo tratamento de políticas de parcelamento fundiário municipal em cima de solos para fins de titulação reformados. Os imóveis, em questão, estão fixados e tensionados tradicionalmente num quadro regional com incentivos fiscais a baixo valor de compra de terra para inversões das grandes corporações comerciais.

A abordagem conceitual da multisetorialidade servira como eixo de análise dos diversos tipos de ocupações exercidos pelos agricultores nos lotes reformados ligados a questões relacionadas às texturas adquiridas entre as articulações de capitais agroindustriais junto à estrutura fundiária no reordenamento de solo. A

constituição dessa superfície será medida apoiando-se num único estudo de caso na mesma localidade. O método utilizado abordasse em duas maneiras, na relação entre às famílias dito de agricultores com as famílias polivalentes extra agrárias fora do lote. E pelo mapeamento as superfícies das empresas agrofloretais com setores agroindustriais. O levantamento de dados permitirá traçar o perfil produtivo demográfico da localidade e do município de Açailândia. E finalmente estudo de caso, permite interrogar a atual composição das famílias no lote reformado vinculada a dinâmica específica das políticas de reordenamento de solo anexadas a capitais agroindustriais na interface urbano\rural nos povoados dos entornos do município de Açailândia.

Palavra-chave; Mercado de terras, agricultura extra rural, campo cidade

1-Introdução

Este estudo, encontrasse em fase de e aplicação, e como tal apresenta os pressupostos principais em que tem na dinâmica da organização fundiária rural e transformação produtiva das famílias do imóvel nas combinações urbanos rurais, os eixos de análises centrado no imóvel titulado da Fazenda Califórnia para fim da reforma agrária no município de Açailândia do Estado de Maranhão.

A transformação produtiva do agrário em curso na dimensão política, econômica e social, tem-se no palco do reordenamento de solo, para além dos limites intra e extra urbano das cidades medias, o fator analítico a ser abordado. A composição das duas dimensões analíticas de reordenamento de solo agro empresarial e da dinâmica produtiva do lote titulado, se desdobram no rádio de influência do polo agroindustrial do município de Açailândia. Esses níveis serão analisadas combinadamente, quando uma a uma, interatuam numa correlação exigida entre si.

Para operacionalizar o objetivo central da pesquisa na ocupação da agricultura intra e extra urbana no imóvel se priorizará problematizar três linhas; pesquisar a realidade e a dinâmica do perfil das ocupações das unidades produtivas; do balanço da composição das empresas agrofloretais; e do mercado de terras no reordenamento fundiário de solo. A manipulação destes níveis será relacionada nas etapas de pesquisa em seus diversos momentos de articulação tendo a ocupação da renda familiar o eixo transversal da unidade de observação da dinâmica de terra.

Na sequencia o estudo está organizado em quatro itens da seguinte maneira, a primeira parte se ocupara da estrutura fundiária da região tocantina maranhense

focada em três conjuntos de questões, num extremo os aspectos da ocupação de solo em áreas reformadas com os pequenos imóveis da localidade. No outro extremo, caracteriza-se o aspecto social e produtivo do lote estudado na forma adquirida de bairro rural-agrovila configurado, subseqüentemente, pela arrecadação salarial do imóvel de corte urbana e extra urbana dentro e fora lote. Finalmente no último conjunto desta série de situações, destacasse a tensão que sofre este tipo de agricultura envolvida na disputa de solo de mercado de terras com o capital agroempresarial e patronal.

A segunda seção aponta ao referencial conceitual da agricultura multissetorial em lotes reformados, se detendo nos aspectos dinâmicos na arrecadação de renda do imóvel, por meio das ocupações urbano-rural, prediais, extra prediais, terceirizadas ou assalariadas como fatores da mudança da estrutura produtiva. No terceiro item será abordado o instrumental metodológico com delineamentos de pesquisa qualitativas nas entrevistas semi estruturadas e mapeamentos pertinentes às dinâmicas do enfoque da agricultura polivalente semi rural. A análise documental nos questionários estruturados permite traçar as linhas da ocupação de solo nos entornos da terra reformada pelo polígono do agronegócio florestal. O diagnóstico preliminar abordasse com mais detalhe na seção quarta do estudo na problematização atual dos aspectos agrários da agricultura familiar respeito à perda de controle sobre terras destinadas para fins de reforma agrária transferidas para o mercado de terra da silvicultura empresarial incorporadas ao circuito agroexportador internacional. Dessa forma, o estudo desafiasse traduzir o processo de desestruturação produtiva que atua a contraluz, sobre os agricultores semi rurais dos imóveis da reforma agrária do município, seus entraves e alguns desenlaces na disputa de solo.

2) Dinâmica produtiva e estrutura fundiária municipal; Caso fazenda Califórnia.

A concentração fundiária e a monocultura agroflorestal são duas características da economia agrária do município de Açailândia, ambas combinadamente desestruturam e reorganizam a base produtiva das famílias no lote titulado Califórnia. Respeito à distribuição de solo municipal, vesse um aumento da grande propriedade na estrutura fundiária passando de 59 a 66 estabelecimentos entre os anos 1995 a 2006, em relação a uma diminuição do minifúndio e a pequena propriedade apre-

sentados em 25 para 22 imóveis no mesmo período. Dentro dos imóveis de pequeno porte, nove foram os títulos reformados no município incluindo as 4.150,0908 (ha) da fazenda Califórnia diplomada no ano 1997, Azar (2013; 269).

A concentração fundiária municipal segue a regra equivalente dos números estaduais e nordestinos. No Maranhão em 2006 a agricultura familiar distribuiu-se em 4.367.902 imóveis, representando um 84% dos estabelecimentos do Estado ocupando 80.250.453 (ha) uns 24% das áreas estaduais. O restante de imóveis e áreas utilizadas distribuiu-se, indica Azar (ibidem;204) baseada em dados de IBGE, na agricultura patronal absorvida num 15,6% das propriedades do Estado com 807.587 unidades e dispendo 690.940 (ha) o equivalente a 75,7% de terra estadual. No nordeste a redução de imóveis com área inferior a 10 (ha) passam de 70% a 61% entre os anos 1985 a 2006 e nesse último ano ocupam uma área de 5%. Aqueles acima de 1.000 (ha) concentram uma área de 04% a 03% para o mesmo período, que em 2006 chega a dispor de um 32% das terras regionais, Azar (Ibid;202).

Na fronteira microrregionais a estrutura fundiária durante a década de 1980 e 1990 organizou um sistema de transferências de terras públicas para famílias postulantes a titulação baseada na cobrança de juros bancários como mecanismo exclusivo para acomodar pesados sistemas de créditos de apoio técnico. Os terrenos adquiridos pelo governo na forma de superfaturação de preços, fizeram com que a inadimplência familiar seja a marca com asfixia creditícia e sem condições para a liquidação do saldo devedor dos titulares dos lotes reformados. A incapacidade administrativa do Incra na titulação das áreas desapropriadas neste período, desvelou-se neste instante em planos defeituosos de alocação para as famílias de agricultores Carneiro (2013;98 e 12). A ironia, indica que mesmo nesta sucessão de fatos, e pese a toda as adversidades, há na pré Amazônia maranhense um número maior de áreas reformadas do que acampamentos.

Se no papel há idealmente um número maior de um por sobre outro, citando Carneiro (1996;48), é porque a titulação de terra tem um grau de ficção, nelas são reguladas as famílias já ocupantes das áreas, até por gerações, em certo aspecto porque a ação do Estado é posterior às ocupações. Situação própria de um sintoma de regulação jurídica desafiada dessa forma irrisória a reduzir os índices de concentração de terrenos, por meio de, mecanismos tais como, a titulação massiva de diversos povoados numa mesma área reformada como o município de Buriticupu

ex Santa Luzia. No âmbito regional o lote titulado Califórnia, assim como o resto da microregião, os alcances dos lotes titulados foram limitados e assimétricos. Especialmente quando o instrumento de pagamento de Títulos de Dívida Pública (TDT) e o Imposto Territorial Rural (ITR) aplicado nos lotes titulados vêm-se comprometidos uma vez que, na administração Fernando Henrique Cardoso diversas foram as estratégias para incrementar o patrimônio da grande propriedade utilizando estes tributos na forma de política de distribuição de solo na acumulação de valor, como aquela que mobilizou propriedades de baixa qualidade produtiva no mercado de terras adquiridas pela União. A titulação nas pequenas propriedades apresentasse dessa maneira mais como um reagrupamento de área do que política de distribuição de terra em relação às propriedades empresarias mediadas com políticas compensatórias.

Quadro 01; Estrutura fundiária em Açailândia.

Tipo de área	Ano de ocupação	Número de Famílias
Latifúndio	59	66
Minifúndio, media e pequena	41	34

Fonte; Almeida 2012, em Azar, (2013;267).

Os dois tipos de investimento agrário florestal e siderúrgico, organizam a disputa de solo nos lotes titulados do município de Açailândia na correlação capital\terra. Os efeitos residuais fornecidos pelo extinto Programa Grande Carajas a cinco décadas na região da Amazônia, delineariam a especulação fundiária na região e no município de Açailândia em imóveis de grande porte dispendo de maciços volumes de terrenos ociosos. A circunstância aparece em Carneiro (2013), citando a Costa (200), Almeida (1981) e Miranda (1990), como uma disposição de bioma de reserva ao serviço de empresas para obtenção de incentivos fiscais mais do que estimular investimento produtivo Becker (1990). Se há um sinal de disparidade na ação de regularização de solo público via traspasso de propriedade empresarial, disse Mattos e Hespanhol (2012), ela adquire unidade quando dinamizasse em investimentos de capitais exteriores para completar mercados locais imperfeitos no plano de desenvolvimento agrário

O benefício governamental para as corporações empresariais sob traspasso de propriedade via grilagem de solo devoluto na região da Amazônia maranhense, teve diversos tipos de pagamento, seja de venda sem correção monetária, apoio creditício a juros frouxos, até em alguns casos aceitou-se a compra massiva de terra por parte de vários grupos que chegaram a concentrar uns 100 mil (ha) Pedrosa (2003;19). No meio das correções monetárias para lá e renda de terra para aqui, problematizada por Moreira (2010), o investimento privado com ativos públicos foi benéfico para consolidação de reservas de terra dispostas ao mercado regional.

Quadro 02; Estrutura fundiária na área de influência da Ferrovia Carajás em 1985.

Imóvel	Quantidade		Área	
	Numero	%	(Ha)	%
Minifúndio	7.358	53	225.311	4,5
Empresa rural	659	4,8	559.436	10,5
Latifúndio	5.864	42,2	4.430.198	85,0
Total	13.881	100	5.213.945	100

Fonte; Inkra, Raposo, 1999 citado por Azar (2013;125)

Assim é como, se indica na tabela acima, gradualmente as empresas rurais e o latifúndio chegam a ocupar 95% da área abrangente em empreendimentos empresarias regionais como a ferrovia do Projeto Carajás de 5. 213.945 de (ha) segundo o estudo de Raposo (1999) apontado por Azar (2013). A essas formas mais sofisticadas de mobilizar valores em mercado de terra a grande propriedade utilizou-se de outras mais convencionais, na ideia de Arcangeli (1987) como a grilagem e compra direta. Vale destacar que a transferência de terra publica para o patrimônio privado em 1982 alcançou de 353.320 (ha) a 3.518.320 (ha). Tratasse, segundo Asselin (1982) e Azar (2013;152), de terrenos nas mãos da empresa sem e com vinculo a ramos agrícolas, a primeira como a aviação Varig, a multinacional francesa Blage a Nipona Sharp e a segunda como a algodoeira Sanbra filial da Bunge, o grupo Pão de açúcar e a Cacique companhia de café.

A intensidade da acumulação de capital agrário carvoeiro nos limites do campo municipal acirrou a disputa de solo em lotes reformados. Para tanto, no que respeita a mudança da organização produtiva do estabelecimento Califórnia vesse forçada a se adaptar como imposição da atual fase de padrões técnicos. O polígono

do município de Açailândia, assim como as áreas circunvizinhas ao imóvel Califórnia possuem uma forte tradição carvoeira antes mesmo da titulação do próprio lote. O assédio das empresas aos lotes circunvizinhos na procura de terra para produção primária de carvão vegetal, apontado por Azar (2013) levou-as as empresas a criar mecanismos de cooptação e aproximação às famílias dos lotes via ofertas de recursos hídricos e postos de trabalhos, aproveitando-se da fragilidade das políticas da reforma fundiária. A produção homogeneizada do eucalipto gradualmente substituiu a possibilidade de práticas produtivas estritamente agrícolas e conjugam a outras diversidades de práticas polivalentes.

Desse modo, indica Azar (2013) o traçado laboral precarizado do trabalhador rural é delineado no imóvel pela disposição a ofertar mão de obra assalariada para as firmas empresariais circundante nas redondezas, consideradas pela autora como formas de proletarização camponesa e aqueles não incorporadas nesse circuito empregatício optam pelo esvaziamento salarial nas praças de serviço na cidade. A multiplicidade de dimensões atuantes no processo produtivo levam-nos a optar no presente estudo pela correlação de estratégias de rendas familiares, ao invés da classificação unívoca como a proletarização no nível salarial.

As 181 famílias cadastradas das 800 que disputaram o imóvel a quinze anos atrás na fazenda Califórnia encontram-se cercados por empreiteiras de eucaliptos nos quatro pontos cardinais como a multinacional Suzano, marcado na figura 01 pelas manchas de cor verde.

Figura 01; Imóvel reformado Califórnia em relação ao holding Suzano



Fonte; Azar, (2013; 276).

A área reformada é tornada, assim, num nicho fragilizado e dificultado para a produção polivalente de alimentos. E igualmente, considerado lugar apetecido pelo negócio de eucalipto pelo alto grau de fertilidade do lote, demarcado, então, como zona de disputa por parte da empresa encostada ao referido imóvel Taveira (2014; 85-100). Há uma rixa intensa por terras nobres, não apenas no âmbito local, mas também messorregional pela abrangência extra municipal do oligopólio transnacional Suzano no oeste e sul maranhense.

A sequência está determinada pelo pico de incremento da demanda de matéria prima e da produção processada para o mercado carvoeiro e eucalipteiro, expressada na venda de 80 mil (ha) da Vale a firma Suzano, Taveira (2014; 85-87), adquiridas para suprir os estoques internacionais de consumo. É nesse ponto que a mata nativa do lote Califórnia se torna desejado e o trabalho assalariado se torna necessário para o parque industrial. Na mesma revisão Azar (2013; 294-296) indica, a forma de incorporar a massa de trabalho do imóvel no circuito de carvoejamento deu-se pela oferta de emprego para qualificação na operação de fornos para carbonização e a extração de arvores de suas áreas, com picos antrópicos de solo de forma significativa Rodrigues (2007).

A fazenda organizada socialmente na forma de agrovila na combinação entre habitação e produção se mantém num ambiente hostil obrigado a convivência com a forma produtiva do agroempresariado na alteração das relações de trabalho aprofundando as relações urbano rural do imóvel. Ela inclui as contradições processadas no encontro destas fissuras seja cooptação de lideranças, venda de madeira, aluguel de terra a empresa agroflorestal, assalariamento, serviços extra prediais dentro e fora do lote. Diante das questões acima mencionadas, esses eixos orientam o objetivo principal deste estudo; a dinâmica produtiva e fundiária de terra em projetos de áreas tituladas da reforma agraria do município de Açailândia, discutindo as relações entre o urbano rural na geração de renda correlacionados aos oligopólios empresarias da agrosilvocultura e siderurgia local

3) Referencial conceitual da agricultura multifuncional

As características da fazenda Califórnia no município de Açailândia assimila-lhe mais a um bairro semi rural numa espécie de nicho quase urbano no meio do campo. O formato de agrovila ajudam manter os traçados urbanísticos quadrangulados

das 224 moradias encostadas umas das outras e organizadas por 24 ruas que se cruzam entre paralelas e horizontais numa separação de habitação e lugar de produção essa última localizada a cinco quilômetros da vila. As características urbanas do imóvel deixam em aberto as ocupações na renda auferida pelo imóvel com diversas práticas combinadas sejam extrapredias, pluriatividade, serviços urbanos, seja produção de quintal próxima daquela da agricultura urbana. Elas são parte fundantes do processo de socialização, produção, habitação sistematizado neste estudo como processo polidimensional numa única estrutura combinada.

Apesar de que o urbano acelerasse nas cidades medias apontando diversas tonalidades, a situação na área de estudo não pode ser classificada de urbanização, mesmo quando nas áreas de fronteira econômica, nas palavras de MOTTA e AJARA, (2001), a consolidação de aglomerações urbanas independe da formação de uma metrópole. Ao invés disso, trata-se de um processo rural singular, por conservar opções agrarias na geração de renda ligadas a ocupações extraprediais urbanas no processo de produção, compreendida neste estudo como dispositivos de ruralidade. A agricultura produzida nestas condições nas diversas ocupações exige revisão conceitual permanente, nesse aspecto nos desafiamos a contribuir ao debate já existente. Especialmente para quem distingue que houve uma ampliação de possibilidades além do reducionismo geográfico ou produtivo na compressão da ruralidade.

Este estudo será norteado pela dinâmica da abordagem multifuncional nos diversos exercícios produtivos como elo da geração de renda nas famílias do imóvel de base agrário e não agrário, baseado na perda de importância à exclusiva prática agrícola *stricto sensu* como na perda de status das unidades familiares rurais, analisadas como unidade social pelo conjunto de dimensões produtivas que lhes são atribuídas não exclusivamente aquela de alimentos Cazella, Bonnal. Maluf (2006;48).

Estende o perfil deste tipo de agricultura com exercícios pluriativos, agrários e serviços urbanos nos significados atribuídos pelos atores, utilizados no país, por uma contundente variedade de especialistas, como De Paula (1995) nos esporte country, Teixeira (1996) na construção identitária. As influências dos avanços das pesquisas franco anglo saxônicas, foram gravitantes nesse aspecto, já documentados longamente desde a década de 1970 por Champagne (1997) e Lacasse (1989).

Os usos e significados atribuídos ampliam os recortes conceituais, ao espa-

ço, a cultura, habitantes vindos das cidades, desempregados das periferias, favelados, habitação dupla, ecoprofissionais (neo rurais), moradores de condomínios rurais, trabalhadores locais, ramos industriais e serviços no campo. As questões e temas são tão variados como os tratamentos desenvolvendo cruzamentos nas abordagens territoriais de caráter reducionista entre o ambiental e o sociosimbólico, antido, com certa autonomia ao conjunto de equivalentes ao econômico e político. Ao condiciona-lo segmenta-lo e coloca essa mesma categoria em situação de risco, tornando-se política residual da conservação de paisagem ou engolida no desenvolvimento sustentável, assim a produção agrícola se mantém afogada num papel complementar Remy (2009), e a categoria da multifuncionalidade carente de totalidade.

4) Método, estudo de caso e instrumentos de abordagem.

Neste estudo, parte-se da ideia como interrogante metodológico de que o lote reformado consente à agricultura polissêmica multifuncional como unidade prática de categoria analítica no dinamismo da estrutura sociosignificativa e socioprodutiva de ruralidades nele referenciada. O questionamento instala o desdobramento da agricultura polivalente nas ruralidades ali travadas atuantes nas agendas públicas de reordenamento de solo, alterando a necessária definição das relações da sociedade e campo-cidade tensionados com o comércio de terra dentro das próprias fronteiras do lote reformado.

Nessas clivagens agricultor e trabalhador polivalente optasse por um tratamento nos níveis de análises singulares da estrutura social na interseção com as dimensões produtivas desse tipo de agricultura multifuncional. Ao invés do que procurar marcos conceituais generalizadores como parte da vocação da sociologia clássica apontada por Sorokin. A. Pitirim na década dos anos 60.

As texturas grafadas nas estrutura político-produtiva dos agricultores criada nessas interseções permitem testar o instrumental metodológico em três fatores para a conformação dos perfis de produção das unidades domésticas polivalentes no lote reformado. Pelos tipos de transformações na geração de renda predial extrapredial, as interações entre população urbano rural no imóvel reformado e o mapeamento da política de solo de lotes da agricultura familiar e a atual superfície de propriedades em hectares destinadas a empresas agofinanceiras no município de Açailândia.

Este nível operará nas práticas da agricultura polivalente das famílias do

lote associada à dinâmica do empreendimento privado as pressões de terra. Os objetos organizam-se nos seguintes tipos de observação; as práticas dos atores na geração de renda privilegiando as interações entre campo e a cidade, mediadas pelo trabalho informal ou fragmentado. A etapa de abordagem será priorizada roteiros de entrevistas diretas e abertas com famílias do lote nos seguintes critérios sobre assuntos entre a agricultura familiar com a produção agrícola e produção urbana. A mudança da superfície de solo controlada baixo a iniciativa do agronegócio florestal será medida pela análise documental e em loco

4.1 Entre agrofloresta e a desagregação de áreas reformadas.

Há uma estreita vinculação entre o agronegócio madeireiro regional com antigo Projeto Grande Carajás (PGC) da Amazônia Oriental localizado no Sul do Estado de Pará ao envolver a região do oeste de Maranhão e norte de Tocantins, particularmente no manejo de floresta energética de eucaliptos para usinas de ferro-gusa, assim, fornecida pela região aparece estratégico para tornar o material mais competitivo. Em 1988 os municípios de Marabá, Santa Ines, Buriticupu e Açailândia contavam com treze firmas de usinas, esse último ocupou o segundo lugar na produção anual com 470 toneladas Gistelinck (1988;95).

Vale destacar que há um equilíbrio entre o alto consumo de carvão vegetal para as siderúrgicas com a demanda de plantação florestal, se este equilíbrio se rompe a margem de lucro saudável do ramo ficará impotente. Este ponto é relevante para o presente estudo, quando se observa tal dependência entre ambos dois. A produção de 1000 metros cúbicos de carvão precisa uma área de floresta de até 50 (ha). Ou seja, a fins dos anos 90 eram equivalentes 1.000 toneladas de gusa a 200 (ha) de área florestal, assim, 2.500 toneladas de gusa equivalem a 500.000 (ha) de área florestal e assim por diante. Há então uma demanda adicional de plantação de floresta energética de milhares de (ha) de eucalipto para suprir a produção regional de carvão vegetal Gistelinck (1988;99).

Neste aspecto a revisão de Gistelinck (1988;96-97) frisa desmatamentos habituais de até 10.000 (ha) na região e o surgimento de dezenas empresas de madeireiras especializadas em corte para queimada. Para época o autor (1988;159) fala que na região do PCG foram sondadas 4.000.000 (ha) de floresta desmatada. Para o presente estudo, essas condições escondem em curva ascendente a disputa pela terra nos lotes da reforma agrária absorvidas pela expansão do ramo agro eucaliptal,

e como tal a transformação das práticas socioprodutivas das áreas da agricultura doméstica respeito a empresas agroflorestais da região tocantina de Maranhão.

Disputa de solo especialmente acentuada, especialmente com a irrupção do grupo Suzano Papel e Celulose no leste e oeste do estado na região tocantina com base de operações no município de Imperatriz e Açailândia ao ritmo que a expansão da silvicultura se consolidava nacionalmente. O avanço da floresta plantada os anos 2007 e 2008 se deu entre propriedades empresarias propriamente dita e em terrenos arrendados, na primeira passou de 380 mil (ha) no ano 2007 para 443 mil (ha), num crescimento de 16% e na segunda de 240 mil (ha) para 293 mil (ha), com um 22% crescimento para o mesmo período Amata (2009;26). As operações combinadas nestas regiões foram de 400 mil (ha) plantadas para suprir a demanda em aumento de matéria prima da China e dos países asiáticos Miranda (2012;10). O despoite do grupo Suzano no mercado de celulose levou a ocupar o terceiro lugar com 5% da produção nacional de floresta de eucalipto no mercado de silvicultura depois da Aracruz e Klabin com 7% para o ano 2009 Amata (2009; 28), falase de uma área total de floresta nativa e plantada de eucalipto por volta de 463.000 (ha) com capacidade instalada 2,8 milhões de toneladas de matéria prima processada ano (Idem;31). Nessas condições, a intensificação da apropriação de terra apta para o plantio de eucalipto em volta do assentamento Califórnia cercada pelos investimentos agroflorestais, interroga finalmente a plasticidade das políticas fundiárias em gerar mediação e inclusão aos agricultores dos lotes reformados forçados a disputar de solo municipal com capitais agroindústrias e agrominerais.

Bibliografia

AMATA. Mercado florestas Plantadas, SP. 2009. <http://www.amatabrasil.com.br/download-arquivo?id=588>. Acessado, abril de 2015.

AZAR. Z. Relações de trabalho e resistência no desenvolvimento dependente no Maranhão. O assentamento Califórnia como expressão. Doutorado, São Luis, PPGPP, UFMA, 2013.

ARCANGELI, A. O Mito da Terra: uma análise da colonização da Pré-Amazônia Maranhense. São Luís: UFMA/PPPG/EDUFMA, 1987

ASSELIN. Grilagem: Corrupção e violência em terra do Carajá. Petropolis, Vozes, Comisao pastoral da terra, RJ.1982.

BECKER, Bertha K. Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1990.

BONNAL P. e MALUF. R. Políticas de desenvolvimento territorial e multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil. In CAZELLA. A. A. BONNAL P. e MALUF. R. (Org) Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Mauad X. Rio de Janeiro. 2009. p.71-111

CARNEIRO. M. Terra Trabalho e Poder. Conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo, Anablume, SP, 2013.

CHAMPAGNE, P. La Fête au village, Acs de la Recherche en sciences sociales, 17-18, 1997.

De PAULA, S. G. Campo e Cidade: A cultura country no Brasil contemporâneo. 1995.

GISTELINCK. Frans. Carajás Usinas e Favelas. São Luis, Minerva. 1988.

LACASSE, O. Lês rapports urbains-ruraux et la construction de la modernité. Recherche sociographiques, vol XL, n° 3, Paris, 1989

MATTOS. J. e HESPANHOL. A. Assentamentos rurais: construção e reconstrução de territórios no Maranhão. Anais Seminário Dinâmicas sócio-econômicas e processos de reestruturação territorial em Portugal e no Brasil. Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras. 2012.

MIRANDA.S. A monocultura do eucalipto alterando o espaço agrário no oeste maranhense. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária; territórios em disputa; Os desafios da geografia Agraria nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlandia-MG, 2012.

MOREIRA. R. Renda da natureza e territorialização do capital: reinterpretando a renda da terra na competição intercapitalista. Estudos Sociedade e Agricultura, CPDA, 4, julho 1995. p89-111

MOTTA. D e AJARA. C. Configuração da Rede Urbana do Brasil. R. paran. Desenv, Curitiba, n. 100, jan./jun. 2001. p. 7-25.

PEDROSA, L. A. C. A questão agrária no Maranhão. ABDA (Associação Brasileira de Direito Agrário), 2003. Disponível em: <http://www.abda.com.br/texto/LuisA->

CPedrosa.pdf. Acesso em: jul. 2015.

REMY.J. Prefasio. In CAZELLA. A. A. BONNAL P. e MALUF. R. (Org) Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Mauad X. Rio de Janeiro. 2009. p 9-17

TAVEIRA. M O cerco da empresa Suzano no assentamento California e na Vila Sudelândia. Resistencia frente ao agronegócio. Mestrado, PPGSS, UFPA, Belém. 2014.



DREADLOCKS: A RESISTÊNCIA PELA NÃO-VIOLÊNCIA.

MARISTANE DE SOUSA ROSA SAUMBO

DREADLOCKS:
A RESISTÊNCIA PELA NÃO-VIOLÊNCIA^{1*}

Maristane de Sousa Rosa Sauimbo
DOUTORAMENTO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA
UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS DE LISBOA - FLUL

RESUMO

O presente trabalho pretende estudar a história dos dreadlocks e sua difusão contemporânea a partir do reggae e do movimento Rastafari. O penteado nos remete aos movimentos de resistência anticolonial, luta pelos direitos e desobediência civil no combate ao racismo nas Américas e Caribe. Reconhece-se a originalidade dos cabelos “rastafari” pela estratégia sócio-política da não-violência, bem como objeto inovador para estudo de história da África e da cultura diaspórica.

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora. Movimento Rastafari. Dreadlocks. Reggae.

DREADLOCKS²:
A RESISTÊNCIA PELA NÃO-VIOLÊNCIA

1 * Trabalho apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – FLUL, Seminário de Investigação, curso de Doutoramento em História, especialidade em História da África, Lisboa, Portugal.

2 Cabelo deixado crescer livremente, enrolado em formato de grossos ou finos pavios, moldado com o auxílio de cera de abelha para precisar a fixação. Pode-se encontrar a grafia *dread*, *dreads*, *looks* ou *dreadlocks*.

Durante a “Passagem do Meio”³ por consequência do tráfico escravista, africanos trouxeram para as Américas uma forma ativa de diversas “Áfricas”. A saída forçada do continente deixando os pertences domésticos, objetos de culto, adereços estéticos, nem por isso excluiu dos corpos sentimentos, emoções, saberes e fazeres “negros”. Na sociedade *plantation* as memórias, signos e ritos praticados com a terra tiveram que ser reorganizados em outro solo cultural frente à brusca separação do solo religioso, da “*terra ancestral*”.

A sujeição do corpo diz respeito não apenas à condição de escravo, ao desgaste físico, mas revela o sentimento de dor provocado pelo literal “divórcio” com os grãos de areia, pelo rompimento do elo sagrado com a terra dos mortos, com o panteão das divindades ancestrais, em que ícones dos ritos de passagem como o cordão umbilical, sangue menstrual, o prepúcio da circuncisão, a placenta do parto, dentes, cabelos rituais ficaram depositados no território deixado para trás.

De acordo com Oriel Benites, guarani-kaiowá, do Mato Grosso do Sul, Brasil, falando do direito vital da ancestralidade disse: “... *a gente fala que a terra é nossa a partir da nossa história, a partir do significado espiritual. Cada grão de terra são feitos de carnes e ossos de nossos antepassados; não pode ser em outro lugar, não pode ser em outro Estado, nem em outro país, tem que ser esse lugar...*”⁴

Para africanos recém-chegados ao Brasil a separação da terra tornou comum o banzo, descrito no século XVIII. Também escravos do Sul dos EUA e da Jamaica acreditavam que após sua morte retornariam a terra natal, imaginando a mudança da condição de cativos para homens livres...⁵ São inúmeros os exemplos citados em jornais do século XIX que mencionam [...] a nostalgia da terra natal.

Para Venâncio, os relatos do passado caracterizam “...*o banzo como uma das expressões trágicas da loucura comum a milhões de pessoas vítimas do tráfico de escravos. Por outro lado, a divulgação desse sofrimento nos jornais deve ter contribuído para a formação da sensibilidade abolicionista na sociedade imperial.*”⁶ De acordo com o autor, o banzo já naquela altura poderia ser entendido como uma forma de resistência e estratégica luta “pacífica” contra a escravidão, mesmo que primária e não intencional.

3 Termo em português do Brasil que designa a *middle passage*. Ver, Gilroy (2001).

4 Ver, Projeto Vídeo nas Aldeias. Guarani Kaiowá – Financiamento Coletivo. Disponível: <<http://www.youtube.com/watch?v=ll8V59Adwas&feature=youtu.be>>. Acessado: 03/02/2014.

5 Ver, SLOANE, Hans. **A voyage to the Islands of Madera, Barbadoes, Nivies, St. Christopher and Jamaica, with the Natural History of the same**, v. I. London: N.P., 1707. p. XI.

6 VENÂNCIO, Renato Pinto. **Banzo: a melancolia negra**. 2005.

Não por acaso na década de 1920, em pleno século XX, para confrontar o imperialismo britânico surgiu o Movimento Rastafari⁷, com o lema “peace and love” (paz e amor). Leonard Percival Howell, considerado o primeiro líder rasta⁸, suportou longas estadias nos presídios e no hospital psiquiátrico Bellevue, de Kingstom, acusado pelo crime de sedição, desordem e violência. A repreensão governamental contra Howell estendeu-se aos demais rastas, que eram presos sob alegação de uso de drogas perigosas, mendicância e desordem (*Vagrancy Act*, 1824), cuja sentença também cabia apenamento e acusação de doenças mentais. É bem provável que a eleição pelos rastas de três símbolos para representar a Babilônia (Estado, polícia e igreja católica), tenha que ver com o contexto do *Vagrancy Act de 1824*.

As cadeias e os asilos mentais naquela época funcionavam como armas do Estado, não somente contra a figura pessoal de Howell, mas contra seus ideais e de demais afro-jamaicanos que questionavam a desigualdade política, social e econômica do país. A força policial também usada para reprimir o movimento e também proibia cultos religiosos xamânicos como o *obeah*⁹, cuja lei havia sido imposta desde o século XVIII.

O asilo Bellevue foi construído em 1865, após a rebelião de Morant Bay, com o propósito de encarcerar todos os indivíduos em conflito com a lei e aqueles que atacassem a ordem econômica e social, sem dúvida requisito legal estatal para enquadrar a classe dos negros sem-terra, analfabetos, marginalizados e integrantes de “seitas”.

A prisão de Howell foi noticiada pelo *The Daily Gleaner* de 16 de dezembro de 1933, dizendo que seu discurso na cidade de Trinityville, paróquia de Saint Thomas, promoveu: “*sedition language and blasphemous language [...] to boost the sale of pictures of King Ras Tafari of Abyssinia, [...] devilish attacks are made at these meetings on government, both local and imperial, and the whole conduct of the meeting would tend to promote an insurrection if taken seriously*”.

A metodologia “cortez” (peace and love) de Howell, distoava da acusação de violência ditada pelo tribunal, como demonstra o veredito da sentença publicada na edição de 17 de março de 1934 do *Daily Gleaner*:

7 Organização sócio-religiosa da população pobre e negra jamaicana nas primeiras décadas do século XX, com lemas de repatriação a África, crença no Cristo negro e escolha da Etiópia como terra ancestral. O termo rastafari é uma homenagem ao imperador etíope Tafari Makonnen, coroado em 1930, quando adotou o nome Hailé Selassié.

8 O termo rastafari e/ou rasta (singular), rastas (plural), advém de “Ras” que significa príncipe, na língua amárico.

9 Culto de matriz africana na Jamaica que prevê transe e incorporação de entidades ancestrais.

“Howell, you have been convicted by the jury of uttering seditious language: that is, such language as is calculated to cause disturbance and violence among ignorant people of this country [...] I considerer you to be a fraud [...] but that unfortunately has no effect, because people take you for what you say you are”. Concluding, the Chief Justice told Howell he would be imprisoned for two years. Howell (Bowling), “I thank you”.

O ineditismo conferido ao movimento estava no enfrentamento “cordial” ao governo, mas sobremaneira na reivindicação das origens africanas, da identificação com o continente em aspectos históricos e culturais, justamente no auge da ideologia da branquitude propaganda pelo cinema mudo na figura dos personagens Rhett Butler (Clark Gable) e Scarlett O’hara (Vivien Leigh), por exemplo, no filme “*E o vento levou*” (1936).

Também original foi o discurso político rastafari de rememorar a África com nostalgia e contra atacar a instituição da escravidão Atlântica, exemplificado em dezenas de canções de reggae como “*Rivers of babylon*”, do grupo *The Melodians* (1962), tipicamente de inspiração *rasta*, que exportou o sucesso em ritmo de “discoteca” para além das fronteiras jamaicanas. A letra baseou-se no salmo 19 e 137, de idéias panafricanistas de livre leitura bíblica mencionando o “*choro no cativo, saudade de regresso a terra mãe e o desejo de tudo voltar a ser como antes*”.

De acordo com seus compositores Brent Dowe e Trevor McNaughton, a canção foi proibida pelo governo jamaicano porquê haviam evidentes referências subversivas Rastafari. A censura foi suspensa após o governo ser convencido de que a letra surgiu da Bíblia, dos Salmos cantados por cristãos desde tempos imemoriais.

O caráter político do movimento envolto pelas escrituras bíblicas agregou a si a estética dreadlocks, formando um conjunto potente de resistência o política colonial da Inglaterra, denotando uma estratégia no mínimo “sofisticada”, para época, contra o racismo moderno. Para além é uma ferramenta histórica para o estudo de história da África e da cultura diaspórica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Carlos. **O eterno verão do reggae**. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Col. Ouvido Musical).

BOB MARLEY Spiritual Journey. DVD. 2009. 60 min.

CAMPBELL, Horace. **Rasta and resistance from Marcus Garvey to Walter Rod-**

ney. London: Hansib, 2007.

CHEVANNES, Barry. **Rastafari roots and ideology**. New York: Syracuse University, 1994.

DIOP, C. A. **African Origins of Civilization - Myth or Reality**. Chicago: Lawrence Hill Books, 1974.

FERRERI, Sérgio. **Ao som dos tambores. Herança dos escravos, o tambor-de-crioula resistiu aos preconceitos e continua agitando São Luís e o interior do Maranhão**. *Revista de História*. Jan. 2009.

GANDHI, M. K. **My Non-Violence**. In: Compilação Sailesh K. Bandopadhaya. India: Jitendra T Desai Navajivan Publishing House. [1960?]. p. 79. Disponível: <http://www.mkgandhi.org/ebks/my_nonviolence.pdf>. Data: 08/03/2014.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. **Escravidão e nostalgia no Brasil: o banzo**. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 11, n. 4, São Paulo, dez. 2008.

RABELO, Danilo. **Rastafari: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SMITH, M. G; AUGIER, Roy; NETTLEFORD, Rex. **The Rastafari movement in Kingston, Jamaica – 1960**. 7. ed. Kingston: Department of Extra-Mural Studies University of the West Indies, Mona, Jamaica, 1988.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Banzo: a melancolia negra**. 2005.

ESCRAVO, NEM PENSAR!: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NA CIDADE DE IMPERATRIZ

MARCIO MOSIEL DO NASCIMENTO OLIVEIRA

DR. CEZAR LUIS SEIBT

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

ESCRAVO, NEM PENSAR!: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NA CIDADE DE IMPERATRIZ¹

Marcio Mosiel do Nascimento Oliveira
Universidade Federal do Pará – Campus Guamá - mmosiel@ifma.edu.br

Dr. Cezar Luis Seibt
Universidade Federal do Pará – Campus Guamá – celuse@ufpa.br

Dr. Witembergue Gomes Zapparoli
Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz – wgzapparoli@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho busca conhecer como aconteceu a execução da parceria entre o governo do Estado do Maranhão, a partir da Secretaria de Educação e a ONG Repórter Brasil, na implantação do Projeto Escravo Nem Pensar!, que possibilita que conteúdos e ações educativas sejam trabalhados para sensibilizar professores e educandos para a realidade do trabalho escravo contemporâneo. O presente artigo tem por objetivo lançar alguns olhares sobre como foi efetivado o projeto na Unidade Regional de Imperatriz, especificamente na cidade de Imperatriz, levando em consideração alguns aspectos, dentre eles: aceitação da comunidade escolar, compartilhamento de experiências, metodologias e matérias didáticos.

Palavras-chave: Parceira, escravidão contemporânea, educação.

Introdução

Estima-se que, no Brasil, existam entre 25.000 e 40.000² pessoas que trabalham em condições análogas às de escravo. Neste contingente, o Maranhão tem destaque, respondendo com cerca de 38% desse total, ou seja, no mínimo 9.500

1 O Trabalho é resultado de estudos sobre a relação Trabalho Escravo Contemporâneo e Educação, tendo como orientador o Professor Dr. Cezar Luís Seibt. A temática é pesquisada durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará - Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

2 Dados da CPT e OIT

trabalhadores maranhenses convivem nessa degradante situação.

O trabalho escravo é uma forma de violação da dignidade humana que ainda persiste na realidade do trabalhador brasileiro (MARTINS, 1999). Destacamos que, no ordenamento jurídico brasileiro, o crime de redução à condição análoga à de escravo, qualificado no artigo 149, do Código Penal, foi alterado substancialmente com o advento da Lei n. 10.803, de 11 de dezembro de 2003, ampliando as formas e os meios pelos quais o crime pode ser tipificado, trazendo uma ideia do que se deve ser considerado como condição análoga à de escravo. (REPÓRTER BRASIL, 2012).

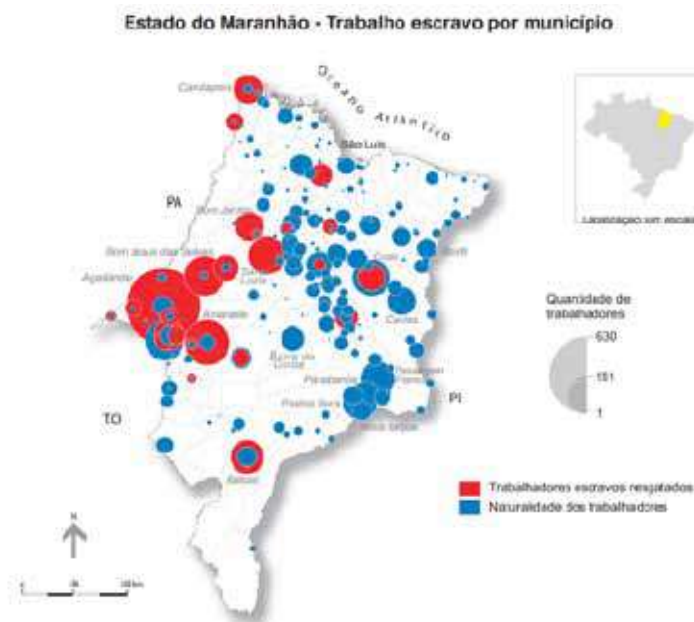
Esse novo atestado legal tem por objetivo de reforçar a proteção ao trabalhador. O conceito avança, no sentido de ir além de considerar apenas o cerceamento à liberdade, passando a incluir situações, como: a degradação das condições de instalações e alojamento de trabalho, servidão por dívida, pelas condições de isolamento geográfico, uso da força, ameaças e por desrespeito e transgressão aos direitos humanos (NASCIMENTO, 2005).

Dentre as principais atividades em que os trabalhadores são escravizados, destacam-se: a derrubada de matas nativas para formação de pasto, a produção de carvão para alimentar as indústrias siderúrgicas instaladas na região da Amazônia Oriental Maranhense, a maioria delas situadas no entorno de Açailândia, e a preparação do solo para o plantio das sementes, dentre outras atividades agropecuárias (RAMALHO, 2015).

No caso maranhense, o trabalho escravo acontece com destaque na zona rural. O aliciamento se faz por meio de contratadores de empreitada, conhecidos como “gatos”. Eles transitam nas periferias recrutando trabalhadores, via de regra, de um local para o outro. O transporte é feito em boleias de caminhão, caminhões de gado, ônibus e até em trens. Passam por rodovias federais, estaduais, estradas vicinais e outras até chegarem ao local onde serão explorados economicamente - o trabalhador costuma pagar por toda essa logística de deslocamento entre a sua localidade de origem até o local de trabalho; chegando lá, pagam por tudo: alimentação, equipamentos de proteção individual, bebidas, cigarros e outros produtos, todos

superfaturados. Isolado geograficamente e ameaçado, o trabalhador começa a trabalhar já devendo e logo se torna escravo por dívida (FILHO, 2011). Nesse cenário de fragilidade do trabalhador, ele está inserido em um contexto de extrema exploração.

A partir do mapa abaixo, é possível perceber o deslocamento interno no estado do Maranhão: os trabalhadores, fugindo da situação de miséria que assola boa parte do estado, deslocam-se do leste para o oeste, na busca de trabalho; sem possibilidade de escolha, os trabalhadores são alvos fáceis e entram no ciclo organizado, no qual é articulado o trabalho escravo.



Fonte: CPT 1996-2005 apud THÉRY, 2009, p. 29.

O Maranhão é destaque em duas vertentes do trabalho escravo: no que se refere à oferta da mão de obra escrava e na ocorrência da prática nas atividades produtivas. Essa presença se dá com destaque no meio rural. No Estado, entre os anos 2001 a 2007, foram registradas 142 denúncias de trabalho escravo, envolvendo aproximadamente 3.000 trabalhadores. Desse total, foram fiscalizadas apenas 80, sendo libertados 1.600 trabalhadores³.

3 Fonte: CPT/SIT

A educação é parceira nesse processo de enfrentamento ao trabalho escravo. De acordo com os dados do atlas do trabalho escravo, o nível de escolaridade dos trabalhadores aliciados é baixíssimo (THÉRY, 2009). Tendo consciência da importância da informação e conhecimento por parte dos trabalhadores, têm sido desenvolvidas ações educativas, em âmbito escolar e por organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, igrejas e parcela da sociedade que, de forma orgânica ou não, desenvolvem algum tipo de ação. Essas experiências têm possibilitado aos sujeitos a apreensão da realidade e a certeza de que, embora seja difícil, é possível mudar, “[...] vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto no qual se complementem é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, de evangelização, se de formação de mão de obra técnica” (FREIRE, 2007, p. 79).

O Projeto Escravo Nem Pensar

Na busca de realizar o enfrentamento ao trabalho escravo, a ONG Repórter Brasil, no ano de 2004, criou o projeto Escravo, Nem pensar! – ENP. Para sua efetivação, contou com a parceria do governo federal, a partir da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Sua fundação se deu em resposta às demandas do Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, documento que prevê um conjunto de ações em várias áreas, contemplando os âmbitos jurídico, de assistência às vítimas, assistência social, geração de emprego e renda e ações educacionais. Esse documento foi construído por representantes do poder público, da sociedade civil e de organismos internacionais e lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em março de 2003 (BRASIL, 2003).

As ações previstas e realizadas pelo projeto fizeram com que o mesmo estivesse presente no 2º Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo, de setembro de 2008. Tal sucesso fez com que o Escravo, Nem Pensar! fosse incluído, nominalmente, na meta de número 41 do referido plano, tendo a seguinte redação: “Promover o desenvolvimento do programa ‘Escravo, nem pensar!’ na capacitação de professores e lideranças populares para o combate ao trabalho escravo, nos estados em que ele é ação do Plano Estadual para a Erradicação do Trabalho Escravo” (BRASIL, 2008, p.19). Atualmente, o Projeto também faz parte do Plano Estadual

de Erradicação do Trabalho Escravo, no Maranhão.

Desde sua fundação até o presente momento, a ONG Repórter Brasil tem efetivado parcerias com o poder público em esferas municipal, regional, estadual e nacional. Por meio do programa, a temática tem se consolidado como tema transversal nos currículos das escolas públicas do país, além de contribuir com outras organizações que atuam no enfrentamento ao trabalho escravo.

O programa realiza e desenvolve metodologias específicas em direitos humanos, a partir de formações de educadores, de gestores públicos e lideranças populares. O programa elabora e disponibiliza materiais didáticos, dentre eles publicações de livros, cartilhas, encartes, planos de aula, jogos, etc. Oferece ainda assessoria técnica e para experiências comunitárias, festivais e concursos culturais, em âmbito municipal e estadual.

O programa tem voltado as suas ações para educadores e líderes populares, cujo perfil de atuação possibilita ser um multiplicador das informações. Os conhecimentos ampliam os efeitos de suas ações. Com destaque nos pequenos municípios, a atuação desses profissionais em suas comunidades potencializa a transmissão das informações e aumenta o alcance da mensagem direcionada à prevenção ao trabalho escravo. Já a escola é o espaço de proteção de crianças e adolescentes, onde ocorre a transmissão de valores e a produção de conhecimento, saberes que possibilitam uma maior resistência a um possível aliciamento seu e de sua família.

Reconhecendo a posição do Maranhão de destaque, em nível nacional, no que refere-se ao trabalho escravo, em julho de 2015, o governo do estado, por meio da Secretaria de Educação (Seduc), firmou uma parceria com a ONG Repórter Brasil. Por este acordo, foi realizada uma formação de 10 mil professores. Durante o curso, foi desenvolvido o programa de formação do projeto Escravo, Nem Pensar para técnicos pedagogas(os) e outros técnicos, com o fim de que fossem realizadas formações nas Unidades Regionais de Educação (UREs) de todo o Maranhão, tendo como foco desenvolver projetos educacionais, buscando conscientizar e trabalhar a temática em escolas da rede pública estadual.

A implantação do projeto na cidade de Imperatriz-MA

A URE de Imperatriz é composta por 14 municípios. A região tem destaque na incidência de utilização da mão de obra escrava, destaque para os casos envolvidos na pecuária e na produção de carvão vegetal. Diante dessa constatação, é possível afirmar que o projeto é relevante para a região. Nessa primeira etapa, a formação foi realizada nos dias 27/10 e 03/11 de 2015, na ocasião o objetivo foi de preparar a equipe responsável pela formação dos educadores e acompanhamento da execução do projeto. As atividades contaram com a participação de gestores e técnicos da rede estadual de ensino. Na URE de Imperatriz, as responsáveis pela formação são as professoras Eronilde dos Santos Cunha⁴ e Doralice Mota (MARANHÃO, 2015).

A partir do projeto ENP, é possível afirmar a valorosa contribuição que pode ser dada, de maneira eficaz, para erradicar as violações aos direitos humanos. No caso do trabalho escravo, a educação tem um caráter transformador e libertador. Saber onde denunciar, compreender o conceito atual, entender a logística existente entre o processo de aliciamento até a chegada do trabalhador na fazenda, esse percurso é bastante utilizado, com destaque para a exploração do trabalho em meio rural. O conhecimento se torna fundamental para que o trabalhador, que já é vulnerável por sua condição financeira, possa dizer não a essa modalidade de exploração do trabalho humano.

A segunda etapa da formação do ENP foi oferecida aos gestores escolares, coordenadores e professores das escolas estaduais vinculadas à UREI, nos dias 26 e 27/11 de 2015. Durante a formação, foram oferecidos materiais didáticos, subsídios teóricos e referências práticas para que sejam realizadas atividades nas escolas, além do debate e compartilhamento de propostas entre os educadores presentes (CUNHA, 2016). A terceira etapa do projeto, desenvolvida no ano letivo de 2016, teve o apoio e acompanhamento, realização de projetos, abordagem em sala de aula, concursos culturais, atividades abertas, construção de painéis, algumas dessas atividades sendo executadas em parceria com outras instituições e em outros espa-

4 Eronilde dos Santos Cunha, professora formada em Letras, Português e Literatura, foi uma das formadoras responsáveis pelo repasse na Unidade Regional de Educação de Imperatriz, a formadora e docente concedeu uma entrevista, objetivando subsidiar de informações acerca do processo de formação e execução do projeto na URE de Imperatriz.

ços públicos das comunidades (CUNHA, 2016). Foram atendidas, na Regional de Educação de Imperatriz, escolas de 14 municípios: Imperatriz, Davinópolis, João Lisboa, Senador La Roque, Buritirana, Amarante, Porto Franco, Estreito, São João do Paraíso, Campestre, Lajeado Novo, Montes Altos, Governador Edison Lobão e Ribamar Fiquene. De acordo com o mapa presente nesse trabalho, é possível afirmar a pertinência do projeto.

Em torno da problemática do trabalho escravo contemporâneo circundam diversas reflexões. Pesquisadores de distintas áreas contribuem, dentre elas: antropológica, política, econômica, cultural, histórica, geográfica, literatura de gênero, abordagem jurídica. Das muitas contribuições no enfrentamento ao trabalho escravo, a educacional é fundamental, se consideramos o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores envolvido (THÉRY, 2011). Essa contribuição para os trabalhadores, é feita principalmente pelos sindicatos, igrejas, campanhas governamentais e movimentos sociais, dentre eles destaque para o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos/Carmem Bascaran, que, em 20 anos de existência, tem contribuído decisivamente na região para o enfrentamento ao trabalho escravo.

No que se refere à educação nos estabelecimentos educacionais, o governo do estado do Maranhão deu um passo decisivo, com a implantação do Projeto ENP, garantindo que os jovens entendam o que seja o trabalho escravo contemporâneo, seu conceito, a relação com a forma de produzir na região, sua logística e a microfísica do poder (FOUCAULT, 2015), que está em torno dos escravocratas contemporâneos. Entendemos que o conhecimento tem relevante destaque na prática do trabalho escravo. O aspecto do conhecimento está sempre presente, seja do lado do sujeito que explora a mão de obra ou do trabalhador explorado.

Pensar e executar um projeto que leve a temática trabalho escravo contemporâneo para dentro da escola tem um aspecto político, uma opção por preservar aqueles que são mais fragilizados, mais vulneráveis a essa modalidade extrema de exploração do trabalho humano. No Maranhão, essa exploração acontece com destaque no meio rural, espaço geográfico caracterizado pela carência de informação, localização periférica, ausência de autoridades e políticas públicas, ambiente

favorável ao aliciamento. A educação precisa, nesse cenário, intervir de forma político/pedagógica, uma ação diferenciada para essa realidade, é possível colher essa afirmativa em Arroyo (2014, p.15): “Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas”. Não há dúvida de que trazer a temática para o espaço escolar possibilita um amplo debate sobre a realidade presente na sociedade maranhense.

O acúmulo de experiência em ter a educação como aliada no enfrentamento ao trabalho escravo vem sendo desenvolvido pelo ENP desde 2004, realizando atividades de formação, desenvolvendo parcerias com organizações da sociedade civil e governos municipais e estaduais. A metodologia dessas formações vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada constantemente, de acordo com os princípios do programa e as necessidades dos parceiros, a partir das avaliações pedagógicas da equipe e das demandas do público-alvo.

A primeira formação do programa ENP aconteceu entre os dias 22 e 25 de setembro de 2015. Presencialmente, foram formados 40 profissionais, entre técnicos da Seduc, gestores e formadores de sete Unidades Regionais de Educação (UREs): Açailândia, Balsas, Codó, Imperatriz, Santa Inês, São João dos Patos e São Luís, que, juntas, compreendem 76 municípios maranhenses contemplados com o projeto (MARANHÃO, 2016). Na ocasião da primeira formação, estavam presentes dois profissionais de cada URE; esses formadores foram responsáveis pelo repasse do conteúdo, em suas respectivas unidades. Os profissionais das UREs ficaram responsáveis por formar gestores e professores das escolas de suas áreas de abrangência. No encontro, os participantes aprofundaram conhecimentos sobre o conceito do trabalho escravo contemporâneo e assuntos correlatos, como a migração e o aliciamento de trabalhadores. Foram apresentadas metodologias didático-pedagógicas para tratar do tema na sala de aula e em projetos extracurriculares. Também foram analisados e distribuídos materiais didáticos, dentre eles um kit com os materiais utilizados na formação.

Na URE de Imperatriz, o repasse aconteceu, em primeiro momento, para a equipe pedagógica da regional, depois com gestores e coordenadores de cada unidade escolar e, finalmente, com os professores das escolas, sendo três professores por escola na cidade de Imperatriz, e apenas um professor por município nas demais

idades que compõem a regional (CUNHA, 2016).

A execução do projeto em sala de aula

A pedagogia de projetos lança uma abordagem nova, um desafio, uma forma diferente de movimentar a comunidade escolar em torno de uma temática que, em muitas situações, é marcada por uma realidade social ou de uma problemática relacionada com as dificuldades do ensino. Na maioria das vezes, os projetos têm uma perspectiva de ser trabalhados de forma interdisciplinar, buscando integrar e mobilizar a escola em torno do tema em questão.

A proposta de projetos pedagógicos interdisciplinares requer um rompimento com a pedagogia tradicional, centrada na exposição de conteúdos pelos professores. Nessa proposta, os docentes planejam coletivamente as atividades, pensam metodologias. Quanto ao aluno, surgem oportunidades de participar ativamente do processo; a interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem é o fio condutor. A mudança de atitude é necessária (MARTINS, 2007) a uma renovação de procedimentos, inovar na práxis docente, procurar ver mais longe, reaprender a ser professor.

Durante o período de execução do projeto, foram produzidas diversas atividades artísticas, cordéis, desenhos, poemas, cartazes, paródias, músicas e dramatizações sobre o tema em questão. Somando-se às apresentações culturais realizadas nas escolas, houve outras ações com outros parceiros nas comunidades, alertando para os riscos do aliciamento e da exploração do trabalho escravo. Em Imperatriz, as apresentações ocorreram na praça da Cultura e contaram com o apoio da Faculdade de Educação Santa Teresinha e da Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres, (CUNHA, 2016).

Na busca de analisar o processo de implantação do projeto na cidade de Imperatriz, entrevistamos duas professoras⁵ que atuam na rede estadual de ensino. As perguntas buscam esclarecer a respeito da aceitação do projeto por parte da comu-

5 As duas docentes que contribuíram respondendo às entrevistas são professoras em escola da rede estadual de ensino, atuam no ensino médio, as escolas são localizadas, uma na periferia e outra no centro da zona urbana de Imperatriz. Aqui as docentes serão identificadas como: DS: Docente de Sociologia e DH: Docente de História.

nidade escolar, do material didático disponibilizado e da forma como foi executado o projeto em sala de aula.

A primeira pergunta foi sobre pertinência de o ENP ser trabalhado em sala de aula. Aqui as docentes foram identificadas apenas como docente de sociologia – DS e docente de história – DH. Seguem as respostas:

DS - O projeto escravo nem pensar proporcionou condições sistemáticas para discussão e compreensão da problemática da escravidão na contemporaneidade. O projeto apresenta subsídios que permitem aos alunos visualizar situações reais de trabalho escravo na atualidade, bem como em nossa região. Sendo que esse já era um conteúdo permanente na área de humanas.

DH - Primeiramente, acredito que o projeto seja relevante para além da sala de aula, em razão da temática problematizada. Como conteúdo escolar põe em questão o conceito de escravidão, a partir das relações de trabalho que se processam no século XX, e requer que os professores articulem seus conteúdos com a prática social, o que é bastante significativo. Portanto pode ser trabalhado em qualquer disciplina, o que vai definir isso é se o professor acha relevante tal problemática.

A entrevistada DS destaca que a proposta do programa, de forma sistemática, proporciona condições de subsidiar os alunos para que os mesmos possam visualizar circunstâncias concretas, ao se depararem com situações que envolvem o trabalho escravo contemporâneo. A segunda docente DH considera o projeto relevante e destaca os conteúdos disponibilizados, dentre eles, o conceito de escravidão contemporânea, que está articulado com a forma como se processam as relações de trabalho, a partir do século XX; a professora considera os temas propostos significativos para o contexto atual. Diante das falas das docentes, é possível concluir que o projeto ENP pode contribuir com o que está previsto na Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira - LDB, no seu Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.06).

Na segunda pergunta, buscamos saber as condições de execução do projeto, a partir do material disponibilizado nas formações, e a metodologia proposta. As docentes afirmaram o seguinte:

DS - O material é ponto máximo do projeto, pois apresenta a realidade dessa problemática de forma sistemática e compreensiva. Partindo

dos dados da ONG repórter Brasil, do mistério do trabalho, ministério público, Delegacias Regionais do Trabalho e outras ONGs que atuam na prevenção e combate ao trabalho escravo no Brasil. A metodologia aconteceu por meio de formação na URE com professores e em seguida com todos os professores da escola, a proposta metodológica foi bem aceita na escola pois permite maior compreensão do tema por meio do ciclo do trabalho escravo.

DH - O material didático apresenta uma visão construtivista do conhecimento, como disse partindo da prática social dos alunos, utilizando situações concretas, experiências vividas, produção artística, textos jornalísticos, com eixos problematizadores. São muito bons, no entanto recebemos tudo em meio digital, para compartilhar com alunos seria necessário imprimir para xerocar, visto que a escola não dispõe de laboratório de informática funcionando. No meu caso, como temos um grupo no Facebook com as turmas que dou aula, o material e os vídeos foram compartilhados via internet. Mas, nem todos têm acesso de forma igual a esse recurso.

Considerando a fala das professoras, é possível perceber a qualidade do material disponibilizado. A DS destaca o acúmulo de experiência da ONG Repórter Brasil, possibilitando que as educadoras tivessem o compartilhamento das atividades já vivenciadas; destaca que a formação que aconteceu na URE demonstra a qualidade do repasse na preparação dos docentes para a execução do projeto. Na fala da DH, podemos perceber duas considerações: a primeira se refere ao caráter construtivista presente no programa de formação e no material didático do projeto, possibilitando um diálogo com a realidade, a esse respeito, tal estudo de realidade está afim com o que Freire (2000, p.30) concebe: “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. A segunda consideração feita pela DH é que, em relação ao material disponibilizado, esse foi apenas oferecido em meio digital, dificultando a utilização do material, tendo em vista a ausência de laboratório de informática; diante dessa realidade, foi possível perceber um desdobramento da professora na busca de outras alternativas.

Visando a compreender como aconteceu o trabalho em sala de aula, fizemos a seguinte pergunta: “Como aconteceu o trabalho em sala de aula e a recepção da comunidade escolar?”

DS - O trabalho nas escolas foi realizado por meio de projetos pedagógicos/ação educativa, onde os alunos orientados por professores monitores estudaram a temática e produziram apresentações teatrais, vídeos informativos, cordéis e paródias sobre o tema. A comunidade escolar não foi envolvida diretamente na culminância do projeto. O projeto foi

amplamente aceito pelos professores e principalmente pelos alunos que foram surpreendidos e sensibilizados pela temática.

DH - A recepção dos professores foi bem plural, houveram (sic) professores que não se interessam em inserir a temática em seus planejamentos, bem como outros que trabalharam com todas as suas turmas. De modo geral os professores das Ciências Humanas, das Linguagens e Ciências da Natureza desenvolveram conteúdos em suas disciplinas sobre: Direitos e Trabalho, Trabalho Escravo Contemporâneo, Trabalho Infantil e Tráfico de pessoas. Que culminaram com intervenções artísticas dentro e fora da escola, sensibilização da comunidade escolar com apresentação do ciclo do trabalho escravo de forma teatral, e feitura de painéis, realização de seminários e palestras.

A partir das respostas das entrevistadas, é possível perceber níveis de aceitação diferentes nas escolas. Enquanto a DS destaca que o projeto foi amplamente aceito por professores e alunos, a DH avaliou que, embora parte dos professores não tenham incluído a temática em seus planejamentos, de modo geral, os docentes das áreas de humanas, linguagens e ciências da natureza levaram a temática para dentro da sala. O projeto possibilitou a articulação entre saberes, práticas e sujeitos envolvidos; esses, por sua vez, reconhecem-se parte integrante no processo de construção do conhecimento. A esse respeito, Paulo Freire afirma "[...] assumindo-se o formando 'como sujeito também da produção do saber' reconhecendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p.24 e 25). Diante das respostas das docentes, é possível perceber uma aceitação e envolvimento da comunidade escolar com o projeto. Embora em graus diferentes, podemos afirmar que houve uma sensibilização para a temática.

Conclusão

Diante da proposta deste trabalho, considerando a complexidade, extensão territorial e de sujeitos e organizações que participam da execução do projeto ENP no Maranhão, buscamos saber como aconteceu a implementação na URE de Imperatriz e, especificamente, na cidade de Imperatriz. No trabalho, ouvimos uma das formadoras responsáveis pela implementação do projeto e duas professoras que atuam no ensino médio, em escolas do Estado. A partir das falas das professoras, é possível afirmar que o projeto foi bem aceito e que esse irá contribuir para a formação de pessoas conscientes da existência de uma logística em torno do trabalho escravo contemporâneo.

A proposta didática/metodológica contempla os componentes curriculares.

Nas entrevistas, foi possível perceber a presença marcante do predomínio das ciências humanas nas atividades - aqui fazemos a ressalva pelo fato de as docentes serem da área das ciências humanas.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter interdisciplinar do ENP, essa possibilidade de trabalhar as disciplinas em busca de um conhecimento que considere a totalidade e complexidade da temática. Os alunos são convidados e sensibilizados, durante a execução do projeto, a trabalhar em grupo, o projeto oferece a oportunidade de pensar algo inerente ao homem, o trabalho, suas diversas formas e, entre elas, a superexploração da mão de obra humana. Prática que nos envergonha, ontem e hoje.

Acreditamos que projetos como o ENP possam ajudar as futuras gerações a serem mais resistentes às armadilhas dos que buscam maximizar o lucro.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal: parte especial**, v. 2 – 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **II Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo**. Brasília: SEDH, 2008.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo**. Brasília: SEDH, 2003.
- CUNHA, Eronilde dos Santos, Entrevista concedida a Marcio Mosiel do Nascimento Oliveira. Imperatriz, 04 agosto. 2016.
- FILHO, Antônio. Et al. **Atlas Político-Jurídico do Trabalho Escravo Contemporâneo no Maranhão**. Imperatriz: Ética, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MARANHÃO. Julho de 2012. **II Plano Estadual para Erradicação do Trabalho Escravo no Maranhão**. Comissão Estadual para a Erradicação do Trabalho Escravo – COETRAE/MA, São Luís, MA. Disponível em: <http://coetraes.reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Plano-Estadual-MA.pdf>. Acesso em 12 agosto de 2016.

MARANHÃO. **Governo capacita técnicos da educação para enfrentamento ao trabalho escravo no Maranhão.** Em: <http://www.ma.gov.br/governo-capacita-tecnicos-da-educacao-para-enfrentamento-ao-trabalho-escravo/> Acesso em: 07 de agosto de 2016.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa:** estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

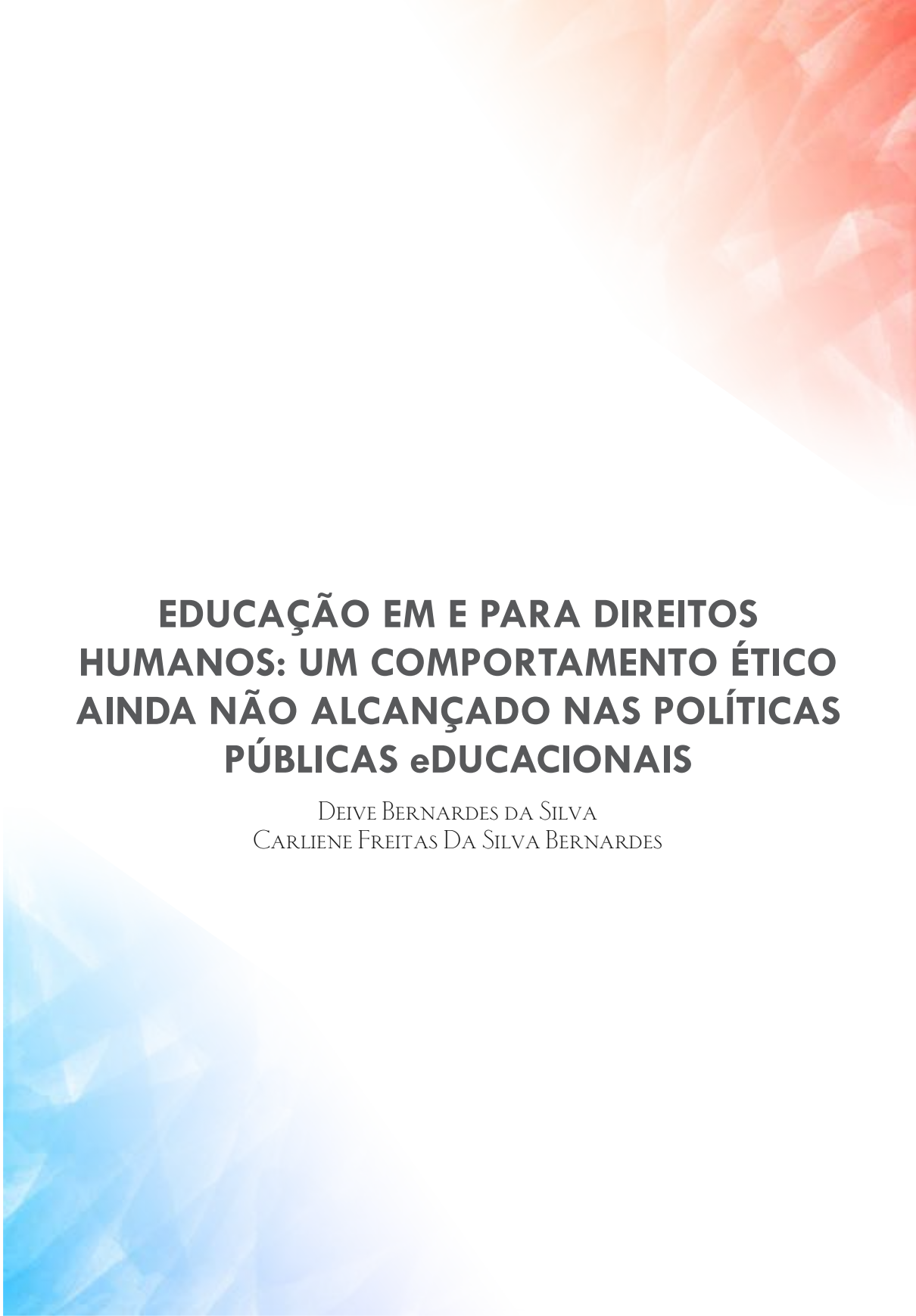
MARTINS, José de Souza. A escravidão nos dias de hoje e as ciladas da interpretação. In: Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Loyola, 1999.

NASCIMENTO, Sonia Mascaro. **A questão do Trabalho Escravo.** Disponível em: <<http://www.oabsp.br/boletim-informativo/trabalhista/edição-05-dezembro-de-2005/a-questao-do-trabalhoescravo-dra-sonia-mascaro-nascimento/?searchterm=trabalho%20escravo>> Acesso em: 22 de março. 2016.

ONG REPÓRTER BRASIL. **Escravo, nem pensar!** Como abordar o tema do trabalho escravo na sala de aula e na comunidade. São Paulo, 2007.

RAMALHO, José Ricardo; CARNEIRO, Marcelo Sampaio. Ações coletivas em complexos **mínero-metalúrgicos:** experiências na Amazônia e no Sudeste brasileiro. São Luís: EDUFMA, 2015.

THÉRY, Hervé et al. **Atlas do trabalho escravo no Brasil.** São Paulo: Amigos da Terra, 2009.



**EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS
HUMANOS: UM COMPORTAMENTO ÉTICO
AINDA NÃO ALCANÇADO NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS eDUCACIONAIS**

DEIVE BERNARDES DA SILVA
CARLIENE FREITAS DA SILVA BERNARDES

EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: um comportamento ético ainda não alcançado nas políticas públicas educacionais

Deive Bernardes da Silva

Graduado em Direito e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Tocantinópolis

Carliene Freitas da Silva Bernardes

Graduada em Psicologia e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia

Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Tocantinópolis

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar alguns desdobramentos envolvendo a Educação em e para os Direitos Humanos e os próprios direitos humanos do docente no Ensino Superior. Sendo um ensaio teórico, partimos de estudos já existentes sobre a temática e da análise de documentos nacionais e internacionais. Para a disseminação eficiente da cultura em e para os Direitos Humanos a Organização das Nações Unidas e o Estado brasileiro precisam adotar uma ação ética em suas políticas públicas garantindo a Educação em e para os Direitos Humanos também aos professores. Mas como ensiná-la se os próprios docentes sofrem a violação em seus Direitos Humanos como condições dignas de trabalho e remuneração. Portanto, esperamos contribuir com o debate sobre o efetivo ensino e a prática dos Direitos Humanos por meio das políticas públicas educacionais.

Palavras-chaves: Direitos Humanos. Ética. Educação. Professor.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito analisar o debate atual a respeito da Educação em e para os Direitos Humanos como política pública na dimensão educacional. Partimos do pressuposto que a dimensão educacional extrapola o âmbito da formação escolar, desenvolvida pelos professores, especialmente enquanto cidadãos que também sofrem os efeitos da ausência de uma cultura ética de respeito a seus Direitos Humanos.

Contudo, os cidadãos professores ou professores cidadãos têm sido levados a ensinarem a temática da Educação em Direitos Humanos, expondo discussões que estão inseridas em um quadro social bem mais amplo, caracterizado por políticas públicas educacionais: de caráter neoliberal, mundialização do capital e a reestruturação produtiva. Quadro esse que assume papel determinante nas diretrizes práticas de uma Educação em e para os Direitos Humanos dos profissionais da educação.

Atualmente, várias propostas de estudos com o objetivo de articular Direitos Humanos e Educação têm sido constituídas. Cardieri (2010) elucida que esses estudos vêm sendo realizados por meio de projetos específicos de Educação em Direitos Humanos (EDH), mas também em ações particulares que assumem o propósito de discussão e aprofundamento. Para a autora, essas reflexões e contribuições destacam que a formação ética do cidadão, como premissa educativa, implica o reconhecimento e respeito aos direitos fundamentais e a construção de vivências democráticas.

Nesse sentido, essa problemática assume grande relevância social, em virtude dos impactos que a proposta de implementar a Educação em e para os Direitos Humanos pode causar na vida não só dos professores cidadãos, mas de alunos e toda comunidade escolar e não escolar.

A ONU - Organização das Nações Unidas (1997), por meio de seus mecanismos de convenções multilaterais, tem recomendado o ensino em e para Direitos Humanos, com amplitude mundial e em todos os níveis de ensino, de forma a disseminar o conhecimento e eliminar a possibilidade de seu descumprimento. Nesse intuito, elaborou um Programa Mundial de Direitos Humanos baseado em vários documentos internacionais já existentes. Uma das principais metas desse Programa é a Educação em Direitos Humanos que recebe a seguinte definição das Nações Unidas:

[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1997).

Com base nesse documento, surge o problema do contexto da ação prática dos docentes cidadãos em e para os Direitos Humanos elucidando a (in)coerência existente entre o que se espera na disseminação da cultura em e para os Direitos

Humanos e o respeito aos direitos humanos dos próprios docentes. Partimos da hipótese de que a determinação da ONU (1997), apesar da relevância, apresenta um paradoxo que encontra repercussão no processo ético da Educação em e para Direitos Humanos, em virtude da atual precarização do trabalho docente.

Este artigo, propõe-se a ser um ensaio teórico buscando responder essa hipótese por meio de uma pesquisa documental, como a Constituição Federal de 1988, e de uma pesquisa bibliográfica, como a Política de Aristóteles.

Políticas públicas, ética e Direitos Humanos

A vida em sociedade dispõe de vários mecanismos costumeiros e formais, com o propósito do bem comum, ou seja, promover a harmonia e a justiça nas relações sociais. Porém, ao longo da história moderna temos optado, inconsciente e ou conscientemente, por comportamentos violentos – a exemplo de duas Guerras Mundiais – não adotando aqueles mecanismos e suas formas de aplicação. Nessa direção, é mais que compreensível a busca atual pela disseminação de uma cultura em e para os Direitos Humanos, com o objetivo em formar cidadãos com valores humanos.

Primeiramente, convêm recordarmos que valores dizem respeito a um comportamento ético. E ética, na visão aristotélica, é um hábito, fruto do processo educacional de cultivo de virtudes que sabe “discernir o bem e o mal, o justo e o injusto, e outros sentimentos dessa ordem [...]” (ARISTÓTELES, 2015, p. 57) em sociedade. Com base nesse processo educativo, o homem que “por natureza, é um animal político, isto é, destinado a viver em sociedade [...],” (ARISTÓTELES, 2015, p. 56) passaria à prática imediata de vivência do bem, do justo para se chegar à felicidade, fim de todas as suas ações, inclusive a construção de políticas públicas.

Por conseguinte, a ação ética que é por definição uma ação prática deve encontrar inserção em todos os documentos institucionais, inclusive para a preservação de direitos dos professores. Todavia, as políticas públicas educacionais muito pouco tem observado nesse sentido, indo para outra direção, isto é, para a perda de direitos. Um dos mecanismos hodiernos são as políticas sociais e educacionais que tendem a desenvolver instrumentos de controle social e legitimação da ação do Estado e das classes dominantes (AFONSO, 2001).

Na perspectiva de Cardieri (2010), Direitos Humanos e Educação são duas áreas que se interpenetram e, tem o mesmo fundamento: a vida humana. Por um lado, os princípios apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948) testemunham o valor e a dignidade da vida de homens e mulheres e, por outro lado, as práticas educativas sustentam nossos modos de ser e viver como humanos.

No entanto, em que pese a importância do tema, as políticas públicas brasileiras de Educação em e para Direitos Humanos, não estão sendo efetivadas em sua plenitude, da forma e com o conteúdo ético em que se encontram previstas há muito tempo nos documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), a Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e internacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). E, muito pelo contrário, se configuram hoje no meio educacional como mecanismos de descumprimento dos Direitos Humanos. Isso porque não levamos em consideração o processo da ação prática de respeito às condições de trabalho e remuneração dos docentes cidadãos previstos nos referidos documentos. Apenas temos tratado da política de formação e disseminação da cultura em e para os Direitos Humanos, descontextualizada do profissional que está obrigado a ensiná-la. O processo educacional é amplo e envolve a prática de ocorrências como projeto pedagógico de curso, conteúdos programáticos, etc., mas também nas condições de dignidade do professor.

No ensino superior, a literatura tem ganhado força com pesquisas e cursos, evidenciando que os professores têm conhecimento dos seus direitos e deveres e consciência da relevância da cultura em Direitos Humanos, como os demais brasileiros, mas se ressentem de vê-los materializarem-se em resultados. Diante do exposto, direcionamos aqui, a análise para o docente do nível superior, por merecer um cuidado especial, já que têm papel essencial na formação de boa parte das ações práticas dos cidadãos, principalmente, educadores, que formarão outros educadores e, conseqüentemente, futuros cidadãos, em todos os âmbitos de atuação humana.

Como natural consequência desta reestruturação do mundo do trabalho, que tem suas raízes nos anos 1979, com o fim das políticas de bem estar social e o início da consolidação das políticas de cunho neoliberal na Inglaterra (Tacher), EUA (Reagan), Alemanha (Kol) e no Brasil (Fernando Henrique), temos a gradativa preca-

rização das condições de trabalho e o terror entre povos e nações. Reflexamente, crimes nacionais e regionais cujos exemplos mais expressivos são os tráficos de drogas e de armas; a violência contra mulheres, crianças, adolescentes e idosos; a violência no âmbito educacional entre discentes, aluno/professor, dentre outros; bem como crimes nas altas esferas do poder constituído (corrupção). Todos esses problemas poderão ser minimizados a partir da conscientização por meio de valores éticos e morais do cidadão, promovida por um sistema educacional alicerçado, primeiramente, em políticas públicas que proporcionem o efetivo respeito aos Direitos Humanos ao trabalho e às condições dignas dos professores em exercê-lo. Por acreditar na importância desse eloulturador que são os professores, partícipes de todo o contexto social, político e econômico, sofrendo, portanto, seus efeitos na prática, é que a formação de professores em e para Direitos Humanos entra na pauta dos organismos multilaterais como a ONU. Essa medida é responsável por revitalizar o tema base dos Direitos Humanos, que igualmente nasceu junto com o liberalismo do século XVII.

Na época em que o governo brasileiro aderiu ao ideário neoliberal, isto é, na década de 1990 até os dias atuais, emergem as exigências dos organismos internacionais como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, capitaneada pela ONU, para que países signatários – como é o caso do Brasil – implementem Planos Nacionais de disseminação da cultura em e para Direitos Humanos em todos os níveis e modalidades de ensino. Em consequência disso, foi criado o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003) no Brasil, que traz entre suas diretrizes o destaque para a importância da formação de professores na perspectiva ética dos Direitos Humanos, especialmente, no nível superior. A nobilidade do tema encontra alguns reparos, apesar de no Brasil o governo já dispor da SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos) e do MEC (Ministério da Educação e Cultura), estipulando o trabalho deste conteúdo, transversalmente, permitido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394 de 1996.

As políticas públicas de formação de professores ainda sofrem percalços visíveis sem muita novidade, ou seja, baixos salários e falta de estrutura pedagógica continuam sendo os velhos refrões da música na educação brasileira. De acordo com Candeau (2011), em entrevista a Valente:

Pode ter muita tecnologia, muitos recursos, mas não há educação de qualidade e voltada para os direitos humanos se não tiver profissional bem

formado e com condições de trabalho adequadas, que passam não só pela questão salarial, mas pelas condições de recursos pedagógicos que o permitam desenvolver trabalhos com os alunos (VALENTE, 2011, 2011).

Antônio Carlos Ribeiro, da Comissão Brasileira de Justiça e Paz de São Paulo, argumenta que o responsável por esta situação é o poder público, que não “sinaliza com mudanças estruturais”, como aumento de salário e instituição de planos de carreira (VALENTE, 2011).

No ensino superior a situação é mais crítica, pois a adoção da distorcida autonomia universitária e a flexibilização na formação, por exemplo, camuflam ainda os números da educação de qualidade. É notória a correria dos docentes na montagem de projetos para se atender editais, produzir “conhecimento” para ascensão profissional ou manutenção da condição de professor dos programas de pós-graduação, preparar aulas de qualidade, etc. Tudo em ritmo humanamente alucinante e que ultrapassam a carga horária semanal de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos ter ficado evidente no decorrer deste ensaio que a educação que gere uma cultura efetiva na vivência dos Direitos Humanos ainda é uma irre realidade, especialmente se analisadas sob a ótica da ética aristotélica.

A ética deve ser uma ação prática que se inicie e termine no Direito Humano ao trabalho digno, como alicerce primordial de formação de qualquer profissional, particularmente, do agente social encarregado de disseminar grande parte da cultura dos Direitos Humanos. Contudo, os Direitos Humanos são inerentes a toda a criatura humana e se há hoje um respaldo do poder econômico transnacional, legitimado pelos organismos multilaterais governamentais e não-governamentais, talvez seja o momento dos educadores de nível superior, se apropriarem de mais este conhecimento. E construindo-o a partir de si mesmos noutros educadores, ajudarem a formar cidadãos que poderão mais tarde respeitar, dignificar e honorificar a educação no convívio social.

Para isso, sem sombra de dúvidas, as políticas públicas de formação de professores em e para Direitos Humanos, não podem deixar de contemplar reais alternativas de efetivação, das melhorias de remuneração e condições de trabalho dos educadores. Fora disso, qualquer política educacional que se apresente sob a temáti-

ca, acaba por ser fadada como mais um subterfúgio ideológico do sistema capitalista de produção, na busca de hegemonizar e manter o seu domínio político-econômico-social-cultural.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. 15 reim. São Paulo: Martin Claret, 2015.

AFONSO, Almerindo José. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais**: entre a crise do estado nação e a emergência da relação supranacional. Campinas: CEDES, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim et al. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

CARDIERI, Elisabete. 2010. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/direitos-humanos/Anais_III_Encontro/arquivos/trab/pdf/3/4.pdf>. Acesso em 24 ago. 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. 38. reim. (Org.) Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Assembleia Geral). **Questões de Direitos Humanos, incluindo abordagens para a melhoria do gozo efetivo dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano**. A/52/469/SUPLE. 1, 20 outubro de 2007. Distrib. GERAL, original em inglês, Quinquagésima Segunda Sessão.

VALENTE, Jonas. **Educação Em Direitos Humanos**: formação de professores ainda é nó na inserção da temática nas escolas. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=865>>. Acesso em: 30 Set. 2016.



EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS¹

Francisco de Assis Carvalho de ALMADA (UFMA)²

RESUMO

Este trabalho analisa o discurso pedagógico defendido nos principais documentos produzidos pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação após a promulgação da Lei 9394/96 com a finalidade de regulamentar e/ou orientar as atividades de professores e alunos na Educação Infantil. Pelo método da análise documental o texto aborda questões referentes à concepção de infância e orientações pedagógicas nesses documentos. Constata que o discurso em tais documentos, principalmente no RCNEI (BRASIL, 1998) e no RCNEI (BRASIL, 2006), prega a naturalização da prática pedagógica com a criança pequena levando ou a práticas espontâneas ou à escolarização precoce.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, desde as últimas décadas do século passado, vem adquirindo grande destaque junto à sociedade. Hoje é anunciada como direito da criança pequena e como responsabilidade do Estado, fazendo parte do sistema nacional de educação como primeira etapa da Educação Básica. Essas conquistas são frutos da luta de vários movimentos sociais ocorridos a partir de meados da década de 1980 que, no âmbito de suas reivindicações, exigiam, entre outros direitos, a definição de novas políticas para a Educação Básica, incluindo, também, a educação da criança pequena (FREITAS, 2002). Os educadores partiam do entendimento de que a atividade educativa na Educação Infantil exige rigor científico de modo a superar as práticas espontâneas que até então vigoravam nessa etapa da educação.

1 Trabalho decorrente dos estudos que venho realizando sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil.

2 É professor Assistente I da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (1990). Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribño de Havana – Cuba (1999). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (2005), e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (2011).. almadafca@globocom

A preocupação em estruturar a Educação Infantil pautada nos direitos da criança comprova a relevância que ela, criança, vem adquirindo no contexto social brasileiro. No entanto, junto a estas conquistas legais, as concepções pedagógicas impostas à educação pública, a partir da década de 1990, estão subordinadas às políticas econômicas definidas pelo capitalismo através dos organismos financeiros internacionais (ROSEMBERG, 2002; FRIGOTTO, 2003; MORAES e TORRIGLLIA, 2003). Essa situação, ao longo da história, tem tomado formas e conteúdos diversos e, no atual momento, “[...] cabe registrar que o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2003, p. 33). Nesse contexto, concepções pedagógicas com palavras de ordem como *qualidade total*, *pedagogia das competências*, *aprender a aprender*, *professor reflexivo*, por exemplo, aparecem como inovações, mas, na realidade, direcionam a educação para o esvaziamento dos conhecimentos científicos e banalizam a aprendizagem com o espotaneísmo do senso comum.

Perante o exposto, o objetivo deste estudo é refletir sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil após a promulgação da Lei 9394/96 e das políticas regulamentares decorrentes dessa lei, apontando a dicotomia entre os avanços legais e as concepções pedagógicas nelas adotadas.

Para tanto, utilizamos a técnica da análise documental que busca identificar, compreender e avaliar documentos para um determinado fim. Para a leitura desses documentos seguimos a sugestão de Saviani (2007, p. 176) que recomenda que “[...] não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. Centramos nossa análise nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Todavia, como observa Paro (2001), é importante lembrar que a política educacional brasileira é bastante complexa. Além da legislação, pesam sobre ela o papel e a influência do Poder Público, das escolas, das famílias, dos meios de comunicação social e dos movimentos da sociedade civil organizada. Ela resulta, portanto, da complexa relação entre o Estado – que, por sua vez, segue diretrizes dos organismos financeiros internacionais – e as forças sociais que lutam para fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal. Assim,

muitos outros documentos deveriam ser analisados na busca de outros nexos. No entanto, o presente estudo centra-se com a análise da documentação já mencionada por questões de espaço.

2 O ATUAL DESENHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atual configuração da Educação Infantil em creches e pré-escolas não foi decorrente de um processo natural, mas da luta “[...] de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área” (CERISARA, 2002, p. 231). Esses movimentos foram desencadeados pelas transformações sociais, políticas e econômicas que repercutiram na família, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Portanto, nesse estudo faz-se necessário uma retomada, ainda que breve, desses aspectos.

Até o final do século XVIII o Brasil tinha sua economia baseada no cultivo da terra. Atividade que escravos e trabalhadores poderiam executar sem escolarização. Com a expansão da urbanização e industrialização a mão de obra escrava foi substituída pela assalariada, o que intensificou o processo de imigração de diversos países, principalmente da Europa. Esse processo exigiu atendimento à criança pequena fora de seu lar (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). A composição desse tecido social e econômico exigiu a construção de asilos e internatos para crianças abandonadas, indigentes e filhas de mães que trabalhassem fora de casa ou cuja condição econômica comprometesse o atendimento das necessidades básicas da criança.

Assim, pela influência dos jardins de infância inspirados no modelo froebeliano³, esse atendimento educativo passa a ser requerido para as crianças das classes sociais mais abastadas. Mas, ao se expandirem para essas classes, modificaram-se objetivos e funções das instituições, inclusive um melhor preparo por parte dos profissionais. Contudo, esse novo modelo de atendimento não se

3 O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas.

estendeu igualmente a todas as crianças, apresentando, portanto, duas formas de atendimento: uma voltada às classes de maior poder aquisitivo, bastante seletiva; outra direcionada aos pobres, na qualidade de benefício social para a mãe e a família trabalhadora (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). Conforme Kramer (1995) na década de 1970 as propostas de Educação Infantil, ancoradas na Psicologia (Psicanálise), na Linguística e na Antropologia, procuraram correlacionar o sucesso escolar à aquisição de requisitos básicos preparatórios para o ensino fundamental. Era a educação compensatória, preparatória para o Ensino Fundamental e redentora dos problemas e dificuldades de aprendizagem e outros, inclusive, relacionados a questões de natureza social.

Ao final da década de 1970 a educação compensatória foi alvo de severas críticas, tendo em vista os altos índices de retenção no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com o esgotamento desse modelo, abriram-se espaço para novas formas de organização do trabalho no interior das creches e pré-escolas, com planos e programas baseados em outras concepções de desenvolvimento infantil. Incorporaram-se a teoria de Jean Piaget que, pautada em uma concepção biológica, desconsidera a contribuição dos componentes histórico-sociais no desenvolvimento da criança.

Como consequência das reivindicações pela redemocratização da sociedade e dos direitos educacionais, a Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, efetivada mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade⁴. Esses direitos são reafirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém, o grande marco legal para a educação da criança pequena foi a Lei 9394/96 que definiu a Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996). No entendimento de Cerisara (2002) é a primeira vez que a expressão *Educação Infantil* aparece em uma lei nacional, deixando de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças, independentes de seus pais exercerem atividades remuneradas fora do domicílio,

4 A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece a Educação Infantil de zero a cinco anos.

embora sua versão final revele “[...] plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal⁵ de reformas do papel do Estado e do Poder Público” (CERISARA, 2002, p. 328). Segundo a autora, essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como objeto de tutela, como ocorria nas leis anteriores.

Ainda na década 1990 foram lançados e distribuídos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), produzidos pelo MEC e organizado em três volumes, com o objetivo de servir de guia e reflexão para a formulação de objetivos, seleção de conteúdos e orientações didáticas. O primeiro, *Introdução*, aborda temas como creches e pré-escolas, concepções de criança, educação, profissionais, principalmente os professores (BRASIL, 1998a). O segundo, *Formação Pessoal e Social*, aborda os processos de construção de identidade e autonomia da criança, sua aprendizagem, objetivos da Educação Infantil, conteúdos e orientações metodológicas (BRASIL, 1998b). O terceiro, *Conhecimento do Mundo*, enfatiza os conhecimentos que devem ser trabalhados e os divide em seis eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998c).

O RCNEI foi criticado por muitos pesquisadores da área da Educação Infantil. No entendimento de Faria e Palhares (2007) eles trazem, de forma implícita, uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança como sujeito universal ao proporem uma forma única de currículo. No mesmo sentido, Cerisara (2007) aponta que a concepção de criança é abstrata e privilegia mais o sujeito escolar que o sujeito criança e fere a criança como cidadã de direito. Quanto às indicações de conteúdos, principalmente no terceiro volume, “[...] fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma Educação Infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental” (CERISARA, 2007, p. 34). Em relação ao brincar e ao movimento, a autora entende que, pela maneira com estão organizados, podem contribuir para a escolarização precoce, pois o brincar e o

5 **Nota explicativa da autora:** Concepção neoliberal está sendo utilizada neste texto sob a perspectiva indicada por Saviani: o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal implica em: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor públicos com a consequente redução das ações e dos investimentos público.

movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar apenas como eixo de trabalho, uma vez que não tratar a brincadeira como atividade permanente, mas como área estanque, incorre no perigo da escolarização precoce e da didatização do lúdico. Arce (2006, p. 106) também entende que a brincadeira aparece separada da concepção de desenvolvimento infantil. Na avaliação da autora o RCNEI não apresenta claramente sua teoria do desenvolvimento humano e, com isso, acaba caindo no ecletismo:

Podemos deduzir, por sua visão de brincadeira, que se parte de uma visão espontaneísta e naturalizante do desenvolvimento infantil. Aliás, o uso do ecletismo traz tal obscurantismo, pois se conglomeram teorias antagônicas em um mesmo universo explicativo, o que deixa as explicações e justificações das afirmações e dos porquês do trabalho na superficialidade confusa dos termos (ARCE, 2006, p 107-108).

Cerisara (2007) considera que a educação infantil ainda está em processo de construção e sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país.

Em 2006 foram publicados os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). Esse documento, publicado em dois volumes, tem como objetivo fornecer orientações para padrões de referência para organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. O primeiro volume define a criança como sujeito social e histórico completo, apesar de ser um indivíduo em permanente estado de transformação. No segundo volume define as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, “[...] entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006, p. 10). Partem do entendimento que crianças colocadas diante de uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado. “Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem” (BRASIL, 2006, p. 15). Com base nessa concepção

o PQNEI anuncia a intenção de adotar a *Pedagogia da Educação Infantil* que tem como referência a criança e se diferencia das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental. Essa pedagogia, segundo Rocha (1999), enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero até seis anos de idade.

Acreditamos que o PQNEI aponta para o início de uma ruptura com uma educação adaptada à ordem social capitalista, apontando para uma perspectiva educacional que permitam às crianças se desenvolver de forma colaborativa.

Em 2009 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) com a finalidade de orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a área. Essas diretrizes recomendam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem considerar a criança como um sujeito histórico 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 (BRASIL, 2009). Essa visão considera a criança como sujeito completo, real e não como um ser de espera e sinalizam para a rejeição de práticas espontâneas de trabalho com a criança pequena. Defendem que o contato com a cultura além de promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena é um direito e que o papel da educação escolar é garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Diferente dos PNQEI, as diretrizes falam de proteção ao invés de cuidado. Embora na prática esses termos sejam parecidos, proteger, no âmbito da educação infantil, significa garantir todos os direitos da criança, inclusive, o direito de não ter que trabalhar para se sustentar. Assim, a condição essencial de proteger é propiciar oportunidades de experiências e atividades diversificadas para que elas possam compreender as relações e valores sociais e naturais e atribuir sentidos e significados a eles. Proteger, então, inicia-se com a compreensão da atividade que

a criança é capaz de realizar e, com isso, as formas mais adequadas de trabalhar com ela, individualmente ou em grupo, mas, sempre baseadas no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo (VIGOTSKI, 1993). Isso implica interpretar seus sentimentos, identificar o que ela sabe sobre si mesma e sobre o mundo e não apenas através do que ela pode e é capaz de expressar com palavras, mas também por outras formas de expressões, como o desenho, a pintura, o faz de conta e outras atividades próprias do período que compreende a infância. Para a teoria Histórico-Cultural o cuidar é inerente à própria condição humana. É, também a condição de garantir o ser, no sentido de existência biológica, sobre a qual se instaura a condição humana através da atividade desenvolvida pela criança.

No que dizem respeito à diversidade, as diretrizes garantem autonomia aos povos indígenas na definição e escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos respeitando crenças, valores, concepções de mundo e a memória indígena. A mesma autonomia foi dada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. A todos foi assegurado o direito à educação infantil, e que se reconheça seus modos de vida, seus valores e seus saberes; adapte o calendário letivo para que não haja evasão em períodos de plantio e colheita, período de cheias ou outros fenômenos da natureza; tenha previsão da oferta de brinquedos que respeitem as características ambientais e socioculturais do contexto dos indivíduos, reconhecendo que essas populações têm direito à educação que leve em conta sua cultura e formas de organização de vida e trabalho, desde a infância.

Por esse lado as diretrizes, ora analisadas, avançara, mas, ao tratarem da formação dos professores para a educação infantil definem que eles podem ser polivalentes. Ou seja, não precisam de uma formação teórico-pedagógica específica para compreender a criança pequena, sua natureza e sua especificidade. Outro “equivoco”, talvez o maior, é considerar que os princípios do construtivismo – a epistemologia genética – são iguais aos da teoria histórico-cultural. Ao considerar a igualdade entre duas concepções pedagógicas tão diferentes, as diretrizes estão banalizando a formação teórica do professor de educação infantil, uma vez que as teorias mencionadas têm diferentes interpretações sobre o ser humano e sobre a educação. Quando o professor desconhece isso sua prática estará, no mínimo, equivocada e comprometida.

3 CONCLUSÃO

A despeito de tudo que se vem afirmando acima, e considerado o objetivo deste trabalho, algumas considerações se fazem necessárias. Analisando as políticas educacionais que se delinearam a partir dos anos de 1990, percebe-se que elas objetivam enquadrar o professor à força de trabalho e empregabilidade da ideologia neoliberal. Nesse embate, tem sido mais forte os mecanismos de fortalecimento dos interesses do capital. Apesar disso, a educação infantil que se constituiu como primeira etapa da educação básica, graças à luta empreendida por professores e pesquisadores da área. Esse foi, sem dúvida, o grande avanço uma vez que a educação infantil passou a fazer parte do sistema educacional, deixando de ser um apêndice da assistência social.

Já em relação aos aspectos pedagógicos, não se percebeu o mesmo avanço. O discurso das políticas educacionais prega a naturalização da prática pedagógica com a criança pequena. Os documentos emanados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, como o RCNEI (BRASIL, 1998) e o RCNEI (BRASIL, 2006) adotam uma visão idealista e natural de criança, cuja característica básica é a incapacidade e a incompletude.

Essa visão sugere atividades como atividade para a criança pequena o cuidado, a alimentação e a higiene. Atividades essas muito importantes e necessárias, porém insuficientes para a perspectiva de educação infantil como direito da criança pequena. O cuidar é apenas uma parte da educação infantil. Ela se completa com o educar. Esse entendido como transmissão direta e intencional da cultura das produções filosóficas, científicas, éticas e artísticas da humanidade.

Entendemos, portanto, que uma proposta de educação infantil que conceba a criança como um ser concreto, que articule consistentemente o educar e o cuidar, maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização dessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE,

Alessandra e DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1; il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2; il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1; il.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-45.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade** [online]. 2002a, vol.23, n.80. p. 326-345.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2002, vol. 23, n.80, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 45-60.

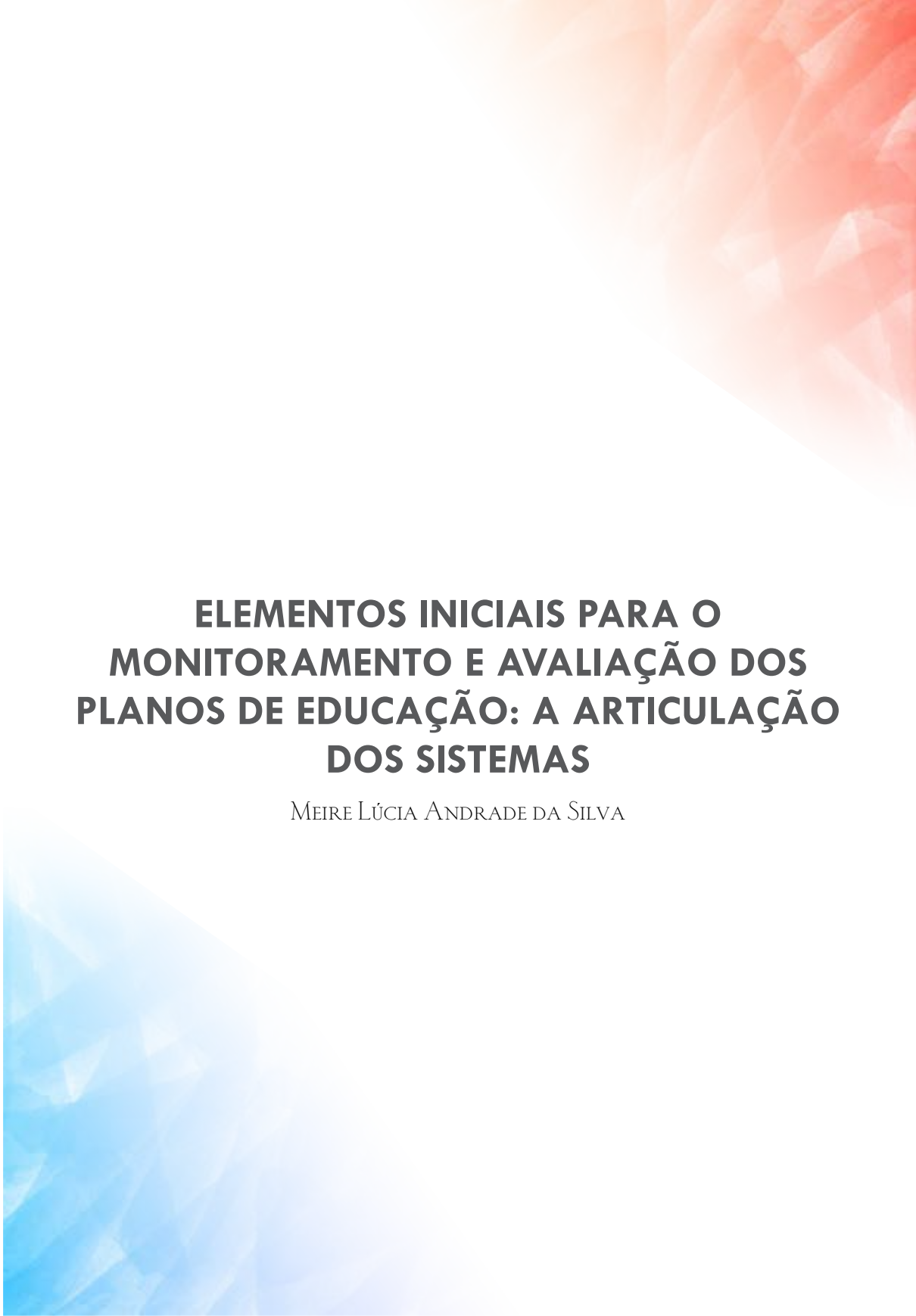
PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando e PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 49-57.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.115. p. 25-63.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum á consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.



**ELEMENTOS INICIAIS PARA O
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS
PLANOS DE EDUCAÇÃO: A ARTICULAÇÃO
DOS SISTEMAS**

MEIRE LÚCIA ANDRADE DA SILVA

ELEMENTOS INICIAIS PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: A ARTICULAÇÃO DOS SISTEMAS.¹

Meire Lúcia Andrade da Silva

Mestranda PPGE/UFT
melucia26@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa de Mestrado acerca dos planos de educação, especificamente sobre “elementos iniciais para o monitoramento e avaliação dos planos de educação: a articulação dos sistemas”. Na pesquisa, em desenvolvimento, a intenção é discutir sobre Políticas e gestão da educação nacional relacionadas aos estados e municípios: mecanismos monitoramento e avaliação dos planos de educação, bem como, a articulação dos sistemas. Com abordagem qualitativa e quantitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com observações diretas, enfatizando que a educação no Brasil se constituiu como um setor que se tornou alvo de políticas, em estreita articulação com as características que moldaram seu processo de modernização e desenvolvimento por meio de uma abordagem histórica.

Palavras-chave: Planos de educação. Políticas e gestão. Monitoramento e avaliação.

Introdução

Considerando que os planos de educação é o resultado de uma construção coletiva envolvendo todos os segmentos educacionais e a sociedade como um todo, diagnosticando a realidade educacional e propondo diretrizes e metas para a educação nos próximos dez (10) anos, a partir do contexto nacional, da legislação vigente e das necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa acerca dos planos de educação, especificamente sobre “elementos iniciais para o monitoramento e avaliação dos planos de educação: a articulação dos sistemas”.

Na pesquisa, em desenvolvimento, o objetivo é discutir sobre Políticas e gestão da educação nacional relacionadas aos estados e municípios: mecanismos monitoramento e avaliação dos planos de educação, bem como, a articulação dos sistemas, uma vez que cada sistema educacional se complexifica e se diversifica, postulando a presença mais consciente de seus sujeitos e de pessoas nele interessa-

1 A referida pesquisa encontra-se em desenvolvimento pela pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Tocantins.

dos.

Com abordagem qualitativa e quantitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com observações diretas. Diante do objetivo, o interesse em pesquisar sobre o tema surgiu enquanto pesquisadora e Mestranda da Universidade Federal do Tocantins (UFT) na área gestão e planos de educação.

Desse modo, os resultados encontrados neste estudo estão apresentados em várias seções, além desta introdução e de algumas considerações finais sendo: Políticas e gestão da educação nacional relacionadas aos estados e municípios; mecanismos monitoramento e avaliação dos planos de educação; Desenvolvimento; Revisão de Literatura; Resultados e Discussões e Conclusão.

Políticas e gestão da educação nacional relacionadas aos estados e municípios: mecanismos monitoramento e avaliação dos planos de educação

É notório que a sociedade brasileira vem se tornando cada vez mais complexa, onde inúmeros fenômenos sociais novos passam a disputar o cenário das políticas educacionais contextualizadas e públicas, tornando-as mais articuladas.

De acordo com Dourado (2007, p.925), a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Oliveira (2015) Presidente de uma das importantes instituições acadêmicas do país que é Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), reconhece que há vários desafios para a instituição do SNE e relacionou quatro deles, razão pela qual destaca o texto do MEC como importante para dinamizar o debate nacional, sendo: a) o primeiro é o do diálogo político que é necessário entre os entes federados, incluindo as entidades civis organizadas, o Fórum Nacional de Educação, o Congresso Nacional etc., no contexto de ampliação e de (re)definição do regime de colaboração, tendo em vista a oferta de educação de qualidade para todos; b) o segundo é o da formatação do marco legal, das instâncias,

dos mecanismos e processos que vão dar a institucionalidade necessária ao Sistema Nacional de Educação (SNE), de modo a permitir os avanços necessários; os entes federados precisarão assumir o firme propósito de promover maior articulação e colaboração até chegar à materialidade do SNE que queremos construir em prol da melhoria da educação brasileira; c) em terceiro lugar, um grande desafio será garantir a efetividade da meta 20 do PNE, que prevê a ampliação dos recursos para a educação até chegar aos 10% do PIB, sobretudo num contexto de crise econômica e d) um quarto desafio é mantermos o PNE como referência e trabalharmos para sua efetivação, de modo articulado aos planos estaduais e municipais”.

Sobre a origem dos planos de educação: os desafios dos planos municipais de educação, com base em estudos pode-se afirmar que os Planos Estaduais(PEE) e Municipais (PME) originou-se do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 a qual determina que a partir dos pressupostos, diretrizes e metas do PNE, cada Estado e município construam o seu plano de educação. E atualmente o PNE decênio 2014/2024 é amparado pela Lei nº 13.005/2014.

De acordo com Saviani (2014) a ideia do Plano só foi retomada no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961.

No § 1º do artigo 92, a lei estabeleceu que “como nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos em parcelas iguais, o Fundo Nacional de Ensino Primário, o Fundo Nacional de Ensino Secundário e o Fundo Nacional do Ensino Superior, determinando no §2º, que o Conselho Federal de educação elaborará, para a execução em prazo determinado, o Plano de educação referente a cada Fundo. (BRASIL, 1969 apud SAVIANI, 2014, p. 76).

Neste sentido, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 mudou substancialmente a condição e o papel dos planos de educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, os planos estaduais, distrital e municipal passaram a ser decenais e articuladores dos sistemas de educação o que requer sua elaboração ou adequação, seu acompanhamento e avaliação.

Conforme estudos pautados na teoria de Dourado, (1997) é possível pensar, partindo do ponto de vista jurídico, normativo e institucional que o Brasil vivenciou avanços consideráveis com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, quando se garantiu a adoção de uma concepção ampla de educação, sua inscrição como direito social inalienável, a corresponsabilidade dos entes federados por sua efetivação e a ampliação dos percentuais mínimos de receitas para o seu

financiamento.

Conforme Lagares (2013) *apud* Peixoto (1999), o grande desafio na construção do PME é o de buscar construir um sistema educacional no qual os três níveis governamentais atuem de forma integrada, bem como, o de compreender o município como parte integrante de um sistema mais amplo.

Desenvolvimento

Considerando os objetivos propostos e a questão a ser investigada, optei metodologicamente por uma abordagem qualitativa para o estudo elementos iniciais para o monitoramento e avaliação dos planos de educação: a articulação dos sistemas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é conhecer o comportamento e a experiência humana, visando compreender o processo de construção de significados e em que se embasam os mesmos.

Estudar um plano de educação demanda compreender e interpretar sua organização e as relações que se estabelecem, justificando assim, a escolha metodológica, por entender que esta é a que melhor se aplica ao objeto de pesquisa.

Cabe ressaltar, que nesta modalidade de pesquisa, não se buscam verdades absolutas, e sim, uma interpretação da realidade que se pretende investigar. Na abordagem qualitativa desta pesquisa utilizar-se-ão as seguinte estratégia: análise documental, tendo como referencias as seguintes fontes: Leis federais e estaduais sendo: (Constituição Federal – CF/88, LDB (1996), Portarias, Decretos, Instruções Normativas, Emenda Constitucional, dentre outros documentos pertinentes).

E por último, após análise, a interpretação dos dados coletados e sistematização dos conceitos, é chegado o momento da elaboração do texto que deve apresentar um “estilo, narrativo e ilustrado por citações. A preocupação deve ser com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso estudado/pesquisado” (ANDRÉ, 2005, p.57).

Revisão de Literatura

Para melhor fundamentar este trabalho bem como contemplar os objetivos propostos, essa investigação se baseia nos conceitos dos seguintes autores: Lagares (2008; 2009, 2012 e 2013); Brasil (1988-1996); Franco (2003); Gadotti (2000); Saviani (1999), dentre outros que discutem acerca do tema.

Voltando às concepções iniciais, se faz necessário apresentar a dispo-

sição constitucional que estabelece a criação do Plano Nacional de Educação, uma vez que os planos das demais esferas de governo devem estar alinhados com o disposto nesse instrumento.

Resultados e Discussões

Para Brasil (2016, p. 5), um grande movimento nacional está em curso para que o Plano Nacional de Educação (PNE) se concretize, garantindo direitos constitucionais. Planos municipais de educação foram elaborados em cada território, em uma ação inédita no Brasil.

A Rede de Assistência Técnica trabalhou incessantemente para que os planos pudessem ser elaborados com qualidade técnica e ampla participação social, em um processo que envolvesse dirigentes e gestores, profissionais, estudantes, famílias e toda a sociedade em torno de prioridades expressas para além de planos de governo. BBRASIL (2016, p. 4). Corroborando ainda que:

Agora entramos em uma nova fase. Tanto aqueles planos bem elaborados, com metas claras, mensuráveis e factíveis, resultantes de amplo debate e múltiplos acordos, quanto aqueles em que o processo deixou um pouco a desejar precisam ser monitorados e avaliados. Este outro processo, de monitoramento contínuo e avaliação periódica, deve significar uma oportunidade de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico, de ampliar a participação social e de qualificar ano a ano a execução das metas. Deve ser entendido como exercício contínuo de aproximação da gestão ao desejo da sociedade, em um trabalho coletivo e democrático, em que o estudante é o grande beneficiado.

Sendo assim, levando em consideração os estudos pautados nos autores supracitados, é possível reconhecer que hoje a legislação educacional que se produziu entre os anos de 1996 e até a presente data, ainda que marcada por contradições e superações, obedeceu a uma contextualização preclara de integração da economia no universo neoliberal.

Conclusão

Contudo, a elaboração dos planos de educação deverá observar o princípio constitucional de “Gestão Democrática do Ensino Público” (Constituição Federal, art.206, inciso VI) e atender as normas definidas no Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005/2014. Esta perspectiva dará aos PEEs e PMEs um caráter

democrático e indicará o caminho para se construir um plano de educação para o Município, que responda aos anseios da comunidade local e que assuma compromissos com o bem comum.

Desse modo, inicia-se agora a fase de execução e acompanhamento sistemático dos planos em vigor, o que requer esforço político, financeiro e tomada de decisões. Para acompanhar sistematicamente o cumprimento das metas, a Lei do PNE aponta para a necessidade do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social.

Contudo, monitorar e avaliar são etapas que se articulam continuamente em um único processo, contribuem para o alcance das metas propostas, apontam as lacunas e eventuais mudanças necessárias no percurso e incorporam ao plano o caráter de flexibilidade necessário para absorver as demandas da sociedade, objetivando acumular informações, dados e análises sobre a realidade da educação municipal, no contexto de participação da sociedade na implementação e avaliação dos planos de educação. Brasil (2016).

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional (EC) nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15/03/2015.

BRASIL, Diário Oficial da União **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____, Diário Oficial da União. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____, Diário Oficial da União. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____, Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano

Nacional de Educação e dá outras providências, 2014. Disponível em: <<http://presre-publica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 15 Mar.2015.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DOURADO, Luiz F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 05 Mar. 2015.

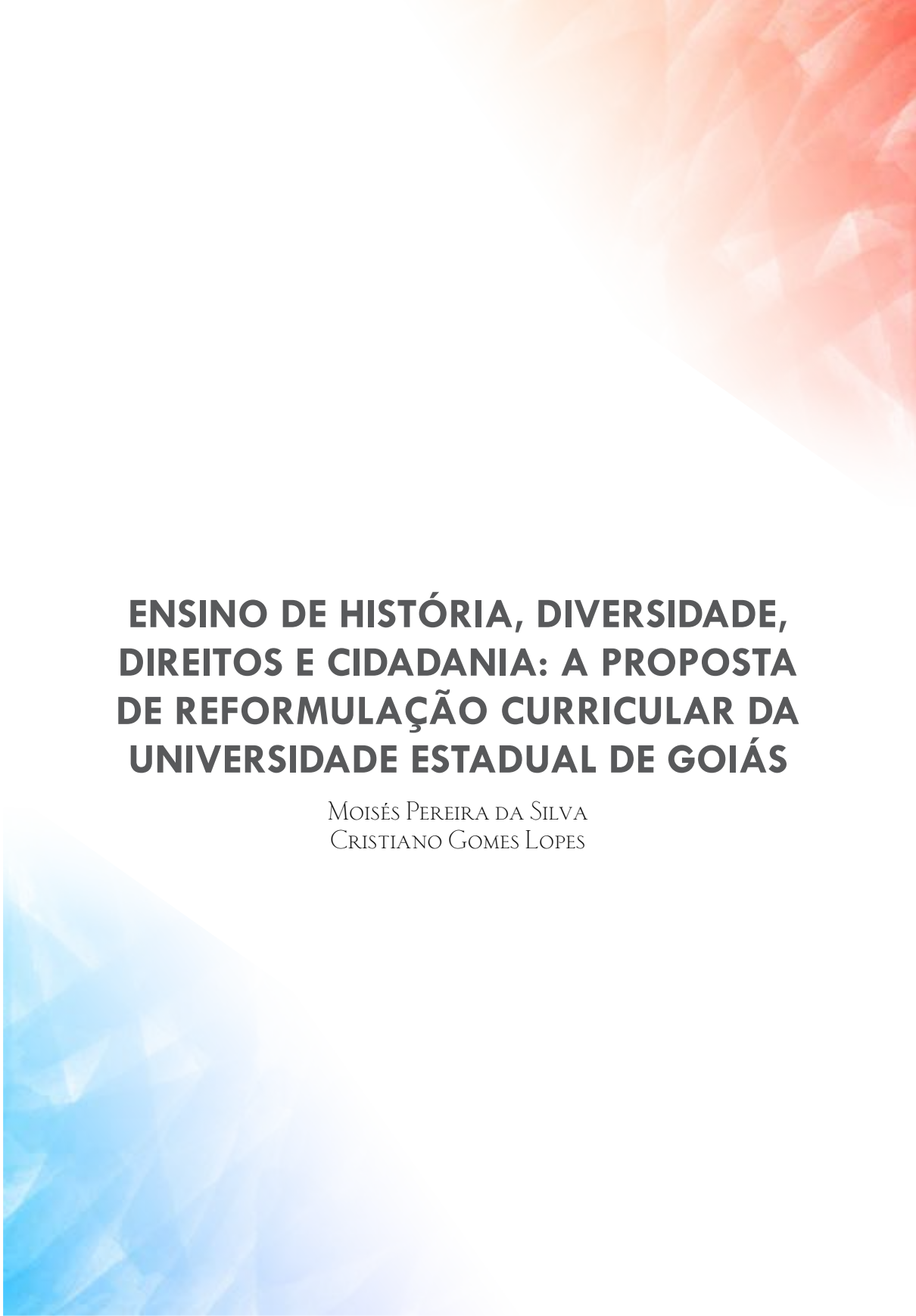
FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Série pesquisa em Educação. Brasília: Plano Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.163-195.

LAGARES, Rosilene e SOUSA, Adaires Rodrigues. **Em busca da(s) intencionalidade(s) da educação no município de Palmas - um estudo acerca da elaboração do plano municipal**. Grupo de trabalho: Políticas Educacionais da Educação Básica. UFT, 2013.

MONTEIRO, Roberto (org). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.



**ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE,
DIREITOS E CIDADANIA: A PROPOSTA
DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

MOISÉS PEREIRA DA SILVA
CRISTIANO GOMES LOPES

Ensino de história, diversidade, direitos e cidadania: a proposta de reformulação curricular da Universidade Estadual de Goiás

Autor:

Moisés Pereira da Silva

Doutorando PUC-SP/ Docente UEG/ Docente SEDUC-PA

Co-autores

Cristiano Gomes Lopes

Mestrando UFT/Docente SEDUC-PA

Amarildo Silva Araújo

Mestrando UFT/Docente SEDUC-PA

Resumo:

A Universidade Estadual de Goiás, como de resto todas as instituições públicas estaduais goianas, convive com os desafios de ser instituição de educação superior ao mesmo tempo em que é instrumentalizada por um governo que a sodomiza sempre que lhe apetece os sentidos. É no sentido de consolidação de uma educação de excelência que, por proposição da administração central da universidade, iniciou-se, em 2014, um debate em torno da necessidade de reformulação curricular dos 140 cursos oferecidos pela UEG, que em 2014 atendiam mais de 17 mil alunos. A proposta, no âmbito administrativo, era reduzir custos e facilitar a mobilidade. A consulta aos professores, no entanto, suscitou um amplo debate que resultou em avanços significativos a nível de currículo, destacando-se aqui a inclusão da disciplina diversidade, cidadania e direitos em todos os cursos da universidade, inclusive no curso de história, base da reflexão que se propõe aqui.

Palavras-Chave: Currículo. História. Direitos.

O grande feito do atual governo foi tornar novas todas as coisas e, sob o slogan do tempo novo, em oposição ao velho, que necessariamente precisava ser superado, diz-se que a UEG é a mais nova universidade do Brasil, hipótese em que ela teria nascido em 1999 pela Lei Estadual 13.456. No entanto a mágica foi apenas renomear as diversas faculdades, que eram isoladas, como se a nova nomenclatura, unificada, as unificasse de fato. Para que se tenha maior clareza em relação ao que se diz, segue alguns exemplos. Em 1961 criou-se, em Anápolis, região metropolitana de Goiânia, a capital, a Faculdade de Ciências Econômicas

de Anápolis, FACEA, que depois, em 1985, tornou-se a Universidade Estadual de Anápolis, UNIANA e, com Marconi Perillo, a UEG em 1999. Outro exemplo foi a criação, em 1962, da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás, ESEFEGO, que integrada em 1999 tornou-se o Campus ESEFEGO da UEG. Em 1968 criou-se a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás que, com a unificação de nome em 1999, tornou-se o Campus Cora Coralina da UEG na Cidade de Goiás. O que fundamenta o argumento de que criou-se o novo apenas a nível discursivo é o fato de que estruturalmente essas faculdades permaneceram sob as mesmas condições, inclusive as condições de isolamento.

A universidade, criada pelo ajuntamento dessas diversas faculdades contava, até 2014, com sete cursos de história. Não era, como se deve supor de uma mesma universidade, um curso que funcionava em sete campus, mas sete cursos, distintos enquanto proposta curricular e especificidade ementaria. O Projeto Pedagógico de Curso era distinto em cada caso, o que indicava a natureza fragmentária da universidade, a dificuldade de mobilidade dos alunos e o desafio para o debate colegiado sobre o ensino de história na universidade.

Nessa conjuntura, a proposta de reformulação curricular pretendia unificar os cursos, respeitando as afinidades e especificidades de cada área. Em 2012 iniciou-se, a partir de fóruns, discussão sobre o currículo dos cursos da Universidade Estadual de Goiás. Propôs-se a discussão na forma de Grupos de Trabalho, os GTs, objetivando unificar cursos a partir de uma base curricular comum e havia ainda uma discussão que pretendia estabelecer bases comuns por áreas afins. Nas licenciaturas, por exemplo, deveriam haver disciplinas comuns a todos os cursos, podendo o aluno, nesses casos, optar pela frequência em qualquer dos cursos de licenciatura que oferecesse tal disciplina, que a partir daí teria a mesma ementa. E entendeu-se na oportunidade, que deveriam haver disciplinas comuns a todos os cursos de graduação ofertados na universidade, como foi o caso da disciplina diversidade, cidadania e direitos, também nesse caso havendo a possibilidade de opção livre ao aluno de frequência em qualquer dos cursos oferecidos em qualquer dos campus.

Enquanto campo de disputa, estabeleceu-se um grande debate em torno dos propósitos e da viabilidade dessa reformulação. No campo da história, um dos argumentos era de que a fusão dos cursos, atentava contra as identidades

locais. Havia ainda o argumento de que a possibilidade de o aluno frequentar disciplinas em qualquer curso conflitava com a formação de um perfil específico do egresso de determinado curso. Esses grupos, tencionavam, mas não se furtaram ao debate. A partir de Anápolis e da Cidade de Goiás iniciou-se uma resistência mais consistente e radicalizada, que entendia a reformulação como uma proposta apenas economicista. Segundo esse grupo, as propostas visavam apenas a redução da demanda de professores, posto que possibilitava a unificação de turmas em todos os níveis, ou seja, tanto alunos das licenciaturas quanto dos bacharelados poderiam frequentar as mesmas aulas o que seria a solução para salas de aulas que, embora com especificidade de formação, tivesse número baixo de matrículas.

Os debates oportunizaram momentos muito ricos para a consolidação da UEG enquanto universidade pública com educação de qualidade. Mas, a administração central estabeleceu um limite temporal que obstou o avanço do debate e empobreceu os resultados. No limite do que se avançou, merece destaque a inclusão da disciplina cidadania, diversidade e direitos no curso de história, disciplina que assumi no primeiro semestre de 2015.

A primeira questão sobre essa disciplina foi o seu início sem uma definição, a nível de UEG, sequer de uma ementa. A segunda questão, também importante, foi a ausência de uma definição do perfil docente para essa disciplina. No caso do Campus de Uruaçu, em que atuava, considerou-se razoável a proposta que apresentei por ter frequentado uma especialização na área e por que conjecturava-se como eixos temáticos da disciplina discussões que se aproximam das discussões da minha trajetória de pesquisa. Mas esse foi um consenso local que não encontrava respaldo em propostas institucionais que, como se diz, não existiam¹. Essa indefinição põe em dúvida, como advertiram as vozes dissonantes, os objetivos das propostas de reformulação curricular que resultaram na criação dessa e de outras disciplinas.

A reflexão sobre os sentidos do currículo torna-se, nesse ponto, necessária. Não é o caso aqui de pensar os diferentes momentos da educação brasileira, considerando que a cada momento histórico correspondeu uma concepção

1 Participei de um curso oferecido pela PRG em que os professores demonstravam uma compreensão dos propósitos da disciplina a partir de suas experiências de atuação acadêmica e, em alguns casos, de seus valores pessoais. A perspectiva caminhava muito no sentido de uma alteridade restrita ao caráter subjetivo das relações pessoais.

de educação, de educando e de educador que implicava, conseqüentemente, num tipo de currículo. O debate sobre o currículo no Brasil, especialmente até a década de 1970, circunstanciava-se em torno do que se considerava útil saber, portanto, necessário ensinar. O avanço, que no âmbito do ensino de história resultou das lutas empreendidas por vários sujeitos comprometidos com a educação, encampou questões como conhecimento, identidade e cultura como elementos fundamentais do currículo.

Nesse processo não se pode ignorar as contribuições críticas de teóricos como Theodor Adorno. As questões colocadas por Adorno quanto ao sistema escolar dos anos 1950/1960 revelam o pioneirismo do seu pensamento ao abordar as relações de poder presentes na escola, na sua organização e nas suas práticas, questão que é central nas teorias curriculares críticas, desenvolvidas posteriormente na Nova Sociologia da Educação e que ainda, sustentam o debate no campo do currículo. Para ele, “na sala de aula, a expulsão do pensamento ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório”. (Horkheimer; Adorno, 2003, p. 47).

A influência mais recente na discussão sobre currículo, inclusive no campo da história, tem sido sobre a questão cultural. Houve mesmo um deslocamento das preocupações sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Roger Chartier (1985) e Stuart Hall (2001) ajudam a entender como a cultura se tornou um elemento dinâmico das mudanças históricas contemporâneas, fundamentais para o entendimento dos sujeitos. A pluralidade cultural, num ambiente de conflitos e confrontos que desafiam a atuação pedagógica, é a base a partir da qual, sobretudo no campo da história, importa para se pensar a questão curricular. O currículo, nesse sentido, é o território de lutas em torno de significados sendo, portanto, um elemento dinâmico do processo educativo. Não se trata, pois, de uma corrente de transmissão, dos conteúdos a serem passivamente consumidos e assimilados, mas de um espaço de tensão em que se produz e se reproduz a cultura. Trata-se, enfim, de seleção cultural significados por práticas e por representações.

Tendo em mente essa perspectiva é que, a experiência de trabalho com a disciplina de diversidade, direitos e cidadania optou-se pela construção de um projeto de ensino que tinha como eixo a discussão sobre os direitos humanos como

base de reivindicação para todos os direitos, inclusive o direito à dignidade do trabalho, e as lutas sociais como base para as discussões sobre os significados da cidadania no Brasil. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que estudos como o de José Murilo de Carvalho (2014) e de Jessé Souza (2012) problematizavam os desafios para a constituição de um coletivo cidadão, as lutas, sobretudo as que vinham do campo, apontam para a esperança de consolidação dos direitos pela luta que é, e deve ser, do povo.

Didaticamente partiu-se de uma perspectiva construtivista, do aluno enquanto sujeito do processo e, à luz das proposições teóricas do professor Pedro Demo, teve-se na pesquisa a possibilidade de autonomia e produção de saber por esse aluno-sujeito. O maravilhoso, tanto a nível de metodologia, quanto de compreensão da disciplina, foi ter sempre mais clara a compreensão de que a educação, sobretudo no âmbito da diversidade, dos direitos e da cidadania, é formação para a humanização dos sujeitos. Pode-se mesmo dizer que, no conjunto dos ensinamentos dessa disciplina, construiu-se a noção que humanizar-se é a especificidade distintiva entre os homens e os outros animais.

Acredito, enfim, que a inclusão da disciplina diversidade, direitos e cidadania no conjunto das disciplinas dos cursos oferecidos na Universidade Estadual de Goiás representou um avanço na trajetória de uma universidade que, historicamente, existe enquanto instrumento político dos grupos que ascendem ao poder. A universidade, com isso, avançou na compreensão e em ações no sentido de efetivação do seu papel social. Cabe à UEG, enquanto instituição pública de ensino superior, produzir saberes que constituam viabilidade de, em Goiás, respeito à diversidade em todas as suas dimensões, da formação de cidadãos senhores de si e de seus direitos e que formem outros cidadãos com essa competência e que, sobretudo, se possa, paradoxalmente, superar, por essa atuação, a política lamentável que o Estado de Goiás vive atualmente.

Bibliografia

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2^a ed. Lisboa: Difel, 1985.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4^a ed. São Paulo. Ed. Autores associados, sd.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2^a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

DIANA BARRETO COSTA

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Diana Barreto COSTA (UEMA/CESI)¹

RESUMO

Apesar dos avanços no plano jurídico-institucional para a construção de uma cultura em Direitos Humanos na escola, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), vê-se, lamentavelmente, o descompasso entre o que está positivado e o que efetivamente ocorre nas unidades escolares. Embora relevante e com fartas pesquisas sobre o tema, o mesmo é pouco debatido e os professores, em regra, mostram-se indiferentes à educação em Direitos Humanos. Ademais, são poucos os gestores escolares que vivenciam os Direitos Humanos nas relações interpessoais bem como na resolução de conflitos, nas instituições escolares. Assim, esta revisão bibliográfica tem por objetivo destacar a importância de uma gestão educacional que favoreçam o conhecimento e a vivência em Direitos Humanos. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e os métodos teóricos foram: análise/síntese e indução/dedução. O método de procedimento utilizado foi o histórico. Os autores que subsidiaram esta pesquisa foram: Ilma Passos Veiga, Ricardo Rossato e Sérgio Luz além de variada legislação do ordenamento jurídico sobre Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Educação em Direitos Humanos. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 consagrou o Brasil como Estado Democrático de

1 É professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI), lotada no Departamento de Letras. Doutora em Ciências da Educação. E-mail: dradiana@bol.com.br

Direito. Os **direitos civis** (liberdade individuais, de ir e vir, liberdade de imprensa, o direito à justiça, etc.), os **direitos políticos** (garantia de os indivíduos exercerem o poder político seja candidatando-se e/ou sendo eleitores) e os **direitos sociais** (direito à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, etc.) foram, portanto, resguardados pela Carta Magna, mas, essa “era dos direitos” vem sendo questionada por vários estudiosos, dentre eles Norberto Bobbio, ao afirmar que “o problema do fundamento do direito está no que se tem de fato e no que se gostaria de ter” (BOBBIO, 1992 apud FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.235). Daí, ao refletirmos que os direitos humanos são desejáveis, consequentemente, deverão ser perseguidos por todos nós.

A sociedade vive um recrudescimento da violência, basta acompanhar nas mídias as categorias historicamente vulneráveis como as mulheres, negros (as), idosos (as), quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, refugiados e tantos outros que diariamente têm seus direitos violados. Há uma crescente intolerância étnico-racial, territorial, de gênero, de orientação sexual, de opção política e, tudo isso, acena para a importância da discussão sobre o tema direitos humanos bem como para a inserção da educação em direitos humanos, nas escolas. Alguns poderão afirmar que há uma farta legislação sobre a temática. De fato, há mesmo, e para ilustrar esse argumento segue o rol de documentos que resguardam os direitos humanos de todo cidadão e cidadã brasileiros: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e, por fim, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014). Porém, tem-se que registrar o descompasso entre o que está positivado, regulamentado, e o que se faz (ou melhor, não se faz) nas escolas.

Por direitos humanos entende-se que “é uma área de conhecimento transversal, que deve ser um dos eixos norteadores da educação básica, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica” (PNEDH, 2006, p.16). Por que

isso? Porque o que se almeja não é o enciclopedismo do ensino e o armazenamento, temporário, de mais um conteúdo mas sim, a instalação do debate para promover a cidadania por meio de uma cultura centrada no respeito e na vivência dos direitos humanos. A proposta é construir uma nova forma de ser, pensar e agir do ser humano consigo mesmo e na relação com os outros. De antemão já se sabe que a tarefa é difícil e complexa, porém necessária, premente e relevante.

A escola, apesar de ser um espaço privilegiado para atuação e reflexão não tem conseguido incorporar a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. De acordo com Rossato (1996, p.213) “a escola perdeu o sentido da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como a eficiência, a competição, o individualismo [...] onde o saber tornou-se um saber fazer”.

Esta revisão bibliográfica tem por objetivo destacar a importância de uma gestão educacional que favoreçam o conhecimento e a vivência em Direitos Humanos. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e os métodos teóricos foram: análise/síntese e indução/dedução. O método de procedimento utilizado foi o histórico.

Desse modo, propõe-se como questão norteadora: que iniciativas devem ser utilizadas pelos gestores escolares para desenvolver o interesse e o comprometimento dos professores com a educação em e para os Direitos Humanos?

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: de que estamos falando?

Para conceituarmos a Educação em Direitos Humanos (EDH) convém citarmos o que está posto no PNEDH (2006, p. 25):

é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodo-

lógicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O texto segue, acrescentando que “cabe priorizar a formação de **agentes públicos e sociais** para atuar no campo formal e não-formal [...]”. Oportuno trazeremos à baila a definição dos termos em destaque, já que o primeiro tem origem na Lei 8.429/1992 (Lei de Improbidade Administrativa), em seu artigo 2º, que é: “agente público é toda pessoa física que presta serviços ao Estado, remuneradamente ou gratuitamente, permanentemente ou transitoriamente, politicamente ou administrativamente”. Já os agentes sociais referem-se ao conjunto de atores com os quais um indivíduo se relaciona, como por exemplo: a família, a escola, os colegas (de escola, trabalho, amigos) e, também, os meios de comunicação de massas.

Pois bem, começamos a entender o porquê do descompasso que vimos abordando. O texto não informa a quem cabe a responsabilidade de tal formação. Se a formação fosse restrita aos agentes públicos já teria um grau elevado de dificuldades. Resgatemos a questão da formação docente. Nós, educadores, não tivemos essa temática trabalhada seja como disciplina obrigatória ou optativa, nem mesmo como transversalização no projeto político-pedagógico do Curso. Tal cenário dificulta para os agentes públicos a promoção dos direitos humanos. Sendo assim, a oferta de formação continuada para tais agentes colaboraria, significativamente, para a reversão do que ocorre no contexto educacional. Fica fácil compreender porque muitos educadores afirmam que aqueles que trabalham com direitos humanos defendem marginais e bandidos. Pura desinformação!

Vê-se que a conceituação de EDH é bastante ampla. Faz-se um resgate dos aspectos teóricos, para que influenciem os aspectos atitudinais e considera os metodológicos para, dessa forma, favorecer a construção de uma sociedade justa e solidária, respeitando-se as diferenças. Os direitos humanos defendem a dignidade do indivíduo e da coletividade pois, desse modo, torna-se possível construir uma sociedade democrática.

Assim, simplificadamente, quando falamos de EDH afirmamos que o exer-

cício da alteridade e da solidariedade é tal, que se reconhece que não apenas em termos egóicos se tem direito à dignidade mas, ao contrário, reconhece-se que todos são sujeitos de direitos e é o bem coletivo que se deve perseguir para vivenciá-lo.

2.1 Gestão Escolar Democrática

O princípio de gestão democrática da educação é, além de um princípio pedagógico, um preceito constitucional. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 206, o seguinte: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” Este mesmo princípio foi reiterado na LDB 9394/96, cuja redação encontra-se no artigo 3º, inciso VIII, e o legislador acrescentou, apenas, “e da legislação dos sistemas de ensino.”

Para viabilizar a gestão democrática, a LDB 9394/96, em seu art. 14, assim determinou:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A implementação de tais princípios é de grande complexidade já que, historicamente, as tomadas de decisão têm sido centralizadas no gestor. Porém, faltam também interesse, disponibilidade e boa vontade dos profissionais da educação em participar das atividades escolares. Cita-se, por exemplo, a elaboração do próprio projeto pedagógico da escola, ou ainda, elaboração e/ou participação de projetos educativos. Mostram-se muito cansados e desmotivados. Falta o sentimento de pertencimento ao lócus escolar, de disposição para a participação nas ações pedagógicas do cotidiano.

Para atender às expectativas da comunidade escolar e local, é bem verdade que a escola sofre influência dos órgãos superiores, dos segmentos que compõem a escola, de fatores políticos, históricos, econômicos e de outros fatores externos. Mas, cabe ao gestor escolar, respaldado no diálogo, motivar a comunidade escolar a

participar dos processos educativos. A paz, a solidariedade, a tolerância, o respeito às diferenças são valores que o gestor escolar deverá promover e exercitar em sua gestão.

Gerir democraticamente uma escola implica organizar o trabalho pedagógico explicitando os objetivos e metas a serem alcançados pela instituição escolar. Implica, igualmente, realizar a gestão colegiada de recursos materiais, financeiros e humanos, delegando atribuições para partilha de poder e, conseqüentemente, obter-se melhor relação interpessoal no trabalho.

A gestão democrática deve ter suas decisões tomadas coletivamente e socializadas para a comunidade escolar. Entretanto, faz-se necessário recordar que cada membro da equipe deverá assumir e dar conta de sua parte, de seu trabalho. Gestão democrática implica divisão de responsabilidades. Práticas fundamentadas no trabalho coletivo têm maiores chances de se tornarem exitosas e duradouras.

A seguir, abordaremos importantes instrumentos para o fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos, quais sejam: o projeto político-pedagógico, os conselhos escolares e o grêmio estudantil.

2.1.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Um dos principais instrumentos para a organização das atividades da escola e, principalmente, sua organização pedagógica chama-se projeto político-pedagógico. Nele, deverão constar os fundamentos filosóficos e políticos em que a comunidade crê.

Veiga (1998) informa existir vários caminhos para construção do Projeto Político Pedagógico - PPP e apresenta os movimentos desse processo nomeando-os de Ato Situacional, Ato Conceitual e Ato Operacional.

No **Ato Situacional** faz-se o diagnóstico e definem-se prioridades. No **Ato Conceitual**, a escola reflete e discute a sua concepção de educação e sociedade, homem, escola, currículo, ensino e aprendizagem, visando a um esforço analítico da realidade constatada no Ato Situacional, definindo-se as prioridades a serem trabalhadas. Já o **Ato Operacional** se refere à tomada de decisão para atingir os objetivos e as metas definidas coletivamente. Os movimentos avaliativos devem acompanhar todos os atos e, também, é de responsabilidade coletiva posto que é

parte integrante do processo de construção do PPP.

Como se observa, a construção do projeto político pedagógico exige bastante dos seus participantes, e é necessária a articulação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Na conciliação entre os diversos interesses existentes no âmbito escolar está o gestor que age enquanto mediador no processo de interlocução entre os diferentes segmentos que compõem a escola.

Portanto, concebemos o PPP como o tipo de ação educativa que se pretende realizar no lócus escolar, um instrumental para a vivência democrática com vistas à melhoria da escola, ou seja, um processo de mudança orientado para melhores resultados quanto à aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, para as suas trajetórias acadêmicas. Tudo isso fruto de reflexões e discussões coletivas.

Desse modo, com base nessas reflexões são necessárias transformações no papel dos poderes públicos, no funcionamento das escolas, no acompanhamento da práxis docente, na participação dos pais, nas condições gerais de trabalho dos professores e nos objetivos do ensino. Todas essas mudanças apontam para três missões: conseguir que todos os alunos permaneçam mais tempo na escola, aprendam mais e melhor e queiram continuar aprendendo.

2.1.2 Conselhos escolares

O parágrafo 2º do artigo 14 da LDB determina, como vimos, a necessidade da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Pois bem, os conselhos escolares são espaços de exercício da cidadania, de valorização do sentimento de pertencimento, de acolhimento de opiniões diferentes, enfim, mais um dos instrumentos que garantem a participação e a tomada de decisões democráticas. Tal análise é corroborada pela citação abaixo:

os conselhos [...] não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar ao governo (da escola) em nome da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. Leonardo Boff lembra-nos que um ponto de vista é apenas a vista desde um ponto. A vista do todo requer a vista desde os diferentes

pontos: da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence. O conselho deve ser a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico. (BRASIL, PNFCE, 2005, *online*)

Desse modo, é o conselho escolar um dos mais importantes instrumentos de democratização da gestão e, como tal, será de capital importância para a promoção da cultura em direitos humanos.

2.1.3 Grêmios estudantis

Outro forte aliado da gestão democrática é o grêmios estudantis. Lamentavelmente, a maioria das escolas públicas não o tem em pleno funcionamento. Acompanhem o raciocínio de Sérgio Luz (1998, p.2) quanto à importância do Grêmios Estudantis:

a escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir. Ao lado dos vários problemas do dia-a-dia da escola, que os alunos podem ajudar a identificar e resolver, existe um mundo de temas e atividades para os quais a escola é o lugar perfeito de discussão e realização. As drogas e a Aids, a formação profissional e a orientação sexual, a gravidez prematura e o trabalho precoce, a ecologia e a cultura, as eleições e os partidos, a violência no bairro e a falta de um semáforo na esquina, tudo isso acompanhado do “bailão” dos 6 sábados, dos campeonatos de xadrez e futebol, do teatro e do cineclube, do passeio ecológico e da feira de artesanato, são assuntos da maior importância e que interessam aos alunos, fora e dentro da escola.

Tais ações, relatadas na citação acima, propiciam o desenvolvimento de valores já apresentados neste texto, quais sejam: ideais coletivos sobrepunhando os individuais, exercício para a elaboração/exposição de ideias, de pensamento crítico

e criativo, enfim, construção de uma nova forma de ser, pensar e agir em relação a si mesmo e em relação aos outros. Além de exercitar a participação dos estudantes na vida escolar, contribui para o estabelecimento da gestão democrática e, o que é melhor, contribui na perspectiva dos direitos humanos.

2.2 A Gestão Escolar Democrática e a Promoção da Cultura em Direitos Humanos

A gestão democrática deve possibilitar muito mais do que o estudo, a fala ou reflexão sobre os direitos humanos. Não que eles não sejam importantes, mas se não houver a vivência não se alterou comportamentos equivocados.

Nas Orientações Normativas para o funcionamento escolar do ano letivo de 2015, distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, no governo Flávio Dino, a EDH é apresentada como um dos temas socioeducacionais, ao lado da educação fiscal e da educação ambiental. Entretanto, a proposta metodológica apresentada é incipiente, como se pode ver:

Três componentes temáticos estruturam os trabalhos pedagógicos orientados pelos princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade. O trabalho contínuo e sistemático exige que esses componentes temáticos, em crescentes graus de complexidade, sejam contemplados no plano de curso da escola e, conseqüentemente, nos planos de ensino dos professores, a saber:

- a) Aula de uma disciplina, orientada pelo princípio da transversalidade;
 - b) Projeto didático por área de conhecimento, orientado pelos princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade;
 - c) Com-Vida com as quatro áreas do conhecimento escolar.
- (MARANHÃO, P.72, 2015)

Tal imprecisão, aliada à falta de formação inicial, e/ou continuada, de docentes e gestores escolares, comprometem a efetividade da EDH. Assim, convém recorrermos ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), mais uma vez, e analisarmos alguns dos objetivos gerais, mais voltados para a aplicação no ambiente escolar, que são:

a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; **b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática**; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; [...] f) **propor a transversalidade da educação em direitos humanos** nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); [...] i) **estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos**; j) **estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos**; [...] m) **incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência** (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 26-27).(destaques nossos)

Observa-se, portanto, que o objetivo “b” é basilar pois o que se almeja é que haja mudança na conduta dos cidadãos, dos jovens para atingir esse ideal de sociedade. Fala-se também na importância das parcerias, na transversalidade do tema já que não convém, devido à ineficácia, criar mais uma disciplina para aumentar o currículo, que já é extenso. Estimular a elaboração de projetos em EDH e com isso pesquisar mais, aprender mais, refletir e discutir mais, incluindo as pessoas com deficiência, também sujeitos de direitos como temos afirmado aqui.

O gestor deverá ser dinâmico para motivar os agentes da escola e assim favorecer a instalação de uma prática pedagógica adequada a uma EDH. Ademais, aqueles princípios do PNEDH elencados na seção 2 deste artigo, devem nortear a proposta metodológica, ou seja, o contexto social em que vive o educando não se restringe à escola, daí porque prepará-lo para conhecer e compreender seus direitos e deveres. O ECA deve ser objeto de estudo para se atingir esse objetivo.

Outro aspecto importante é o de saber acolher quem busca a escola e, para tal, os gestores e a equipe precisam apresentar postura ética e moral. Isso já indica um processo de atendimento a um direito humano, que é o acesso à educação, que deverá ser continuado no exercício das funções da escola que são a formadora e a

informadora.

Também, o relacionamento interpessoal na escola precisa ser otimizado já que, lamentavelmente, a luta dos opostos entre corpo diretivo e docentes está presente nas unidades escolares. Sugestão interessante seria o rodízio de professores na função de gestor escolar porque, se teorizar acerca das agruras da função não dá a percepção desejada, quem sabe vivenciá-la os sensibilizassem; exercício do princípio da alteridade.

Ainda, fomentar o debate na escola para a socialização do conhecimento em direitos humanos é uma iniciativa importante. Esse debate deverá envolver os conselhos da escola, o grêmio escolar, representantes de sindicatos, vereadores, Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, associação de pais, se houver, outras pessoas da comunidade que tenham interesse no tema. O grêmio permite o protagonismo juvenil e não pode ficar fora discussões sobre as mudanças sociais e avanços tecnológicos, a qualidade da educação, a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. Compreender a diversidade étnica e racial que compõe a sociedade brasileira e suas relações. Com isso, haverá um enriquecimento propiciado pelo convívio, o respeito à diversidade e às opções sexuais, a não-exclusão das minorias. Assim, reconhecer, aceitar e respeitar aquele outro que é diferente de mim é uma forma de se evitar a discriminação, esta que embaraça o exercício da cidadania.

Quanto à formação docente, o PNEDH sugere a inserção dessa temática em seu plano de ensino. Desenvolva uma pedagogia participativa, interessante, estimulante à participação dos estudantes. Temas como gênero e identidade, orientação sexual, raça e etnia, religião. Seja de forma interdisciplinar ou transversal, que sejam elaborados projetos educativos a partir, também, de interesses dos alunos. Assim, os direitos humanos devem impregnar todo o processo educativo que vão desde a elaboração do PPP e dos planos de ensino, passando pelos órgãos colegiados até à organização escolar.

3 CONCLUSÕES

A Educação em Direitos Humanos já faz parte dos textos legais e isso representa um avanço em nosso país entretanto, os desafios para internalizá-la persistem, seja na educação formal ou não, seja na educação básica ou no ensino superior.

Cabe às Secretarias de Educação, às Unidades Regionais de Educação, aos gestores escolares e educadores a construção de uma prática pedagógica que estimule a desalienação em direitos humanos e prime pela cooperação ao invés da competição, do trabalho coletivo ao invés do isolado, do respeito à diversidade, ou seja, situações que favoreçam o conhecimento e a vivência em Direitos Humanos, conforme afirma a PNEDH “a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político”

Por fim, o projeto político-pedagógico, os conselhos escolares, o grêmio estudantil são aliados da gestão democrática e precisam tomar parte da EDH, já que nem no currículo nem na prática a mesma é vivenciada nas escolas. Dissemos que a tarefa é complexa mas o objetivo é nobre e o princípio da dialogicidade é fundamental para torná-la mais simples e leve. Aos gestores e demais agentes institucionais cabem apropriar-se do PNEDH, transcender essa etapa (informativa) para que, usando a transversalidade e a interdisciplinaridade, a escola contribua para a formação de adolescentes e jovens que possibilitarão a construção de uma sociedade democrática, mais justa, respeitando a diversidade, cultivando a fraternidade, a alteridade e assim viabilizando o alcance da felicidade.

REFERÊNCIAS


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União nº 119-A. Brasília, 5 de outubro de 1988

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996

_____. **Lei nº 8429**, de 02 de junho de 1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf Acesso em: 03 out. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Cadernos nº 1 - 5. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf Acesso em: 03 out. 2016



**GRANDES PROJETOS E POPULAÇÕES
TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA: SUZANO
PAPEL E CELULOSE EM IMPERATRIZ**

VANDA MARIA LEITE PANTOJA
JESUS MARMANILLO PEREIRA

GRANDES PROJETOS E POPULAÇÕES TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA: SUZANO PAPEL E CELULOSE EM IMPERATRIZ

Vanda Maria Leite PANTOJA (UFMA)¹

Jesus Marmanillo PEREIRA (UFMA)²

RESUMO

Este artigo tem como propósito fomentar o debate acerca da inserção de grandes projetos de desenvolvimento na Amazônia, particularmente no Maranhão, e seu efeito sócio espacial. Temos como foco de análise as mudanças causadas ao modo de vida das comunidades da Estrada do Arroz pela implantação da empresa Suzano Papel e Celulose-SPC na cidade de Imperatriz, Sudoeste Maranhense. O artigo é resultado de levantamento bibliográfico, consulta a documentos e entrevistas com lideranças dos povoados da Estrada do Arroz. Os efeitos da implantação da SPC na região ainda não podem ser mensurados, uma avaliação mais segura certamente só poderá ser feita a médio e longo prazo, no entanto, já se percebe grande alteração nas formas de organização dos grupos sociais que já habitavam a área onde a empresa se instalou.

Palavras-Chave Suzano Papel e Celulose. Amazônia Maranhense. Camponeses.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito fomentar o debate acerca da inserção de grandes projetos de desenvolvimento na Amazônia e seu efeito sócio espacial. Para tanto analisamos o caso da implantação da empresa Suzano Papel e Celulose na cidade de Imperatriz no Maranhão, mais especificamente sobre os impactos e percepções situados na relação entre a referida empresa e os povoados da Estrada do Arroz.

Um ponto de partida foi o estudo dos Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA) dos polos florestais dos municípios maranhenses de Porto Franco e Timon, e os Estudos de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental (EIA-RIMA)

1 Doutora em Antropologia, Universidade Federal do Maranhão. vanpantoja@gmail.com

2 Doutor em Sociologia, Universidade Federal do Maranhão. Jesumarmanillo@hotmail.com

elaborado no processo de implantação da unidade industrial no município de Imperatriz, também no Maranhão. Além disso, foi feito levantamento de pesquisas sobre a temática na região, e realizado diálogos com algumas lideranças dos povoados da Estrada do Arroz, próximo à unidade industrial da empresa.

O processo de anexação da Amazônia ao Brasil ou, como é mais conhecido o processo de modernização da Amazônia (SANT'ANA JÚNIOR, 2004) é um desdobramento do modelo de desenvolvimento pensado para o Brasil e para a referida região; tem origem nas políticas de desenvolvimento dos governos ditatoriais. A implantação de obras de infraestrutura como estradas, portos, ferrovias, hidrelétricas, entre outros, pelo Governo Federal foi a contrapartida que o estado ofereceu/oferece para atrair o grande capital para a região, esta, entendida até então e, para muitos ainda hoje, como um grande vazio demográfico (D'INCAO e SILVEIRA, 1994).

A noção de vazio demográfico possibilitou que por ocasião dos processos de implantação de grandes projetos na Amazônia Brasileira, as populações nativas, sobretudo aquelas ligadas ao trabalho do campo, fossem completamente desconsideradas e, como consequência, que seus direitos e sua própria existência como agentes sociais fossem negados. Esses vários grupos sociais afetados pelos empreendimentos, conforme pontua Almeida (1996), reagem aos processos de expropriação a que são submetidos com maior ou menor intensidade, se organizando, reivindicando seus direitos ou, simplesmente cedendo ao capital e seus representantes.

Nesse cenário de expropriação uma das principais questões que surge desse embate de lógicas diferenciadas entre o grande capital e comunidades locais, diz respeito ao valor que a terra adquire para esses, valor não apenas diferente, mas, de posições antagônicas. Para os trabalhadores do campo como agricultores, pescadores, indígenas, quilombolas, extrativistas entre outros, a terra significa valor de uso, sendo um elemento fundante no processo de reprodução material e simbólica do grupo. Um meio de produção que se incorpora ao processo produtivo por meio do trabalho familiar, sendo sua apropriação realizada apenas, e somente, por meio do processo produtivo, isto é, por meio do trabalho (GISTELINK, 1988). Para o capital, a terra significa acúmulo de riqueza, sua incorporação ao processo

produtivo se dá mediante ao trabalho assalariado de outrem, se traduzindo, assim, em valor de troca.

Seguindo essa perspectiva, realizamos pesquisas documentais com os Relatórios acima mencionados, e diálogos com lideranças dos povoados da Estrada do Arroz. Assim, o presente artigo foi organizado em duas partes onde serão tratados: 1) a forma como tal empreendimento pode ser pensado em relação a um projeto mais amplo de integração nacional, ancorado em uma cadeia produtiva projetada para todo o estado do Maranhão, e 2) como tal contexto foi sentido no Sudoeste Maranhense, especificamente nas diferentes percepções mapeadas nos povoados da Estrada do Arroz, na cidade de Imperatriz-MA.

2. SUZANO PAPEL E CELULOSE NO MARANHÃO: Grandes projetos, modernização e integração nacional.

Com a implantação dos grandes empreendimentos econômicos na região o acesso aos recursos naturais, notadamente o acesso a terra - ocupada muitas vezes de forma arbitrária pelo capital, configurando aquilo que Harvey (2004) chama de mecanismo de acumulação por espoliação - é modificado o que leva a uma alteração das formas produtivas dos trabalhadores do campo e como consequência, de todo o modo de vida dos mesmos.

Acumulação por mecanismo de espoliação Harvey (2004) é aquela forma de acumulação baseada na depredação, na fraude e na violência, características do capitalismo que de acordo com o autor não ficaram apenas nas etapas “primitiva” ou “originária” desse modo de produção, mas que podem ao longo do tempo ser percebidas no percurso do mesmo. Ainda de acordo com o autor, todos os processos observados por Marx na acumulação primitiva como: mercantilização e privatização da terra e expulsão forçada das populações camponesas; conversão de diversas formas de direito de propriedade – comum, coletiva e estatal – em direito de propriedades exclusivos; supressão dos direitos aos bens comuns; transformação da força de trabalho em mercadoria, entre outros, assim como novos processos relacionados à direito de propriedade intelectual que alienam populações inteiras de suas produções, depredação dos bens ambientais globais, entre outros, são todos entendidos como mecanismo de acumulação por espoliação (HARVEY,2004, p,

110).

No que refere ao estado do Maranhão a história não é diferente. Os desdobramentos que as políticas desenvolvimentistas do governo federal assumem no Maranhão não são diferentes daquelas aplicadas em outras paragens da Amazônia, pois fazem parte do processo global de reestruturação das relações produtivas que, no campo, assumem contornos bastante desastrosos para as populações camponesas visto que significa a desestruturação das formas de produção dos mesmos em todos os sentidos.

Na década de 1970 a construção da Rodovia Federal (BR 010) Belém-Brasília, processo que viabilizou de forma mais rápida e eficiente a integração física das regiões Norte e Nordeste ao restante Brasil, era condição para a entrada do capital, via estado, nessas regiões. Além do discurso da integração esse fenômeno significou para as populações trabalhadoras do campo uma maior pressão sobre os recursos naturais da região, sobretudo, a terra, visto que com a abertura de vias de acesso muitas empresas foram atraídas para a Amazônia, além do início da grilagem por terras. Sobre isso, Asselin (2009) contextualizando a construção desta rodovia em relação à Imperatriz, explica:

Com o projeto de construção da Belém-Brasília começou a mudar a vida no município (...) acabavam de nascer também as primeiras falsificações de documentos das terras que compõe, hoje, a área prioritária dos grandes projetos econômicos. Eram os grilos Gurupi, Torre Segunda, Campo Alegre e Frades (...) foram anos muito movimentados, porque além do movimento migratório provocado pela abertura da Belém-Brasília e o início da grilagem abriu-se o ramal para o Nordeste via Grajaú, que traria contingentes populacionais importantes, pois era o momento da grande seca nordestina (ASSELIN, 2009, p. 33).

Além da Belém-Brasília, a abertura da Transamazônica (BR-230) ligando a Paraíba ao Amazonas, da BR-316 conectando Alagoas ao Pará, BR-222 ligando Ceará ao Pará também causaram profundas mudanças nas terras devolutas do Estado do Maranhão, pois houve um aumento da ocupação das terras livres do estado pelo capital assim como o acirramento das tensões entre campesinato e grandes capitalistas na região. (GISTELINK, 1988).

As questões referentes ao acesso a terra no Maranhão são históricas e merece uma avaliação mais pormenorizada, as políticas de inserção do Maranhão no circuito da economia de mercado através da implantação de grandes projetos

de desenvolvimento têm grande impacto nas populações locais, pois agrava uma situação que já era bastante conflituosa por questões internas ao próprio funcionamento de uma estrutura agrária que fora desenhada historicamente para limitar ou impedir o acesso a terra pelos trabalhadores (ASSELIN, 2009).

A implantação da unidade industrial da Suzano Papel e Celulose no Sudoeste do estado, a produção de eucalipto no Leste e Centro Maranhenses alteraram sobremaneira as formas de organização social das populações desse estado, sobretudo no que refere ao acesso à terra. Da chegada dos grandes empreendimentos vindos com a antiga Companhia Vale do Rio Doce-CVRD, hoje Vale, sobretudo a exploração do minério de ferro, à vinda das florestas de eucalipto na década de 1980 com a Celmar e no final da primeira década do século XXI com a Suzano Papel e Celulose, os conflitos pelo acesso à terra e aos recursos naturais se intensificaram e os trabalhadores do campo têm sentido cada vez mais pressão sobre suas formas de organização.

Apesar de todo discurso de desenvolvimento que chega com esses projetos de intervenção, discursos muitas vezes produzidos para convencer as populações locais de que suas vidas mudarão para melhor, a avaliação do próprio estado é que não há motivo para comemorar. De acordo com a FIEMA esses empreendimentos não se traduziram em desenvolvimento para a região, mas apenas em crescimento econômico, pois:

Impacta a economia, mas não gera os efeitos de irradiação que se esperava, isto é, o adensamento das cadeias produtivas. Os projetos Carajás e Alumar abrem um novo ciclo da economia, mas com pouco efeito multiplicador e limitada agregação de valor, desafios que se colocam até hoje ao desenvolvimento recente do estado (FIEMA, 2009, p. 27-28).

A chegada da Suzano Papel e Celulose (SPC) no Maranhão envolve a construção de uma unidade industrial da SPC para fabricação de celulose branqueada e papel no município de Imperatriz e a criação do Projeto Florestal de plantio de eucalipto em dois polos: Porto Franco, envolvendo municípios do Oeste Maranhense e Polo Timon, envolvendo municípios do Leste e Centro Maranhenses.

As atividades da empresa iniciaram em 2013 na cidade de Imperatriz, no

entanto, não são recentes os impactos da empresa na região, nem na cidade. A ação da Suzano remonta meados da década de 1980, quando iniciaram as primeiras experiências no Maranhão com plantação de eucalipto no Leste Maranhense no município de Urbano Santos. Segundo Poyry (2010) estas contavam com variados tipos de eucaliptos entre as quais se destacou uma espécie que se adaptou ao clima seco da região.

Segundo os Relatórios de Impactos Ambientais (RIMA) elaborado no processo de implantação do Projeto Florestal e o Estudo de Impacto Ambiental/ Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) referente à implantação da Unidade Industrial, o Maranhão teria sido escolhido para a implantação da empresa devido à “logística favorável”, isto é, ao fato de haver atrativos como: disponibilidade de água, qualidade do ar e dispersão atmosférica favorável, acesso ao Porto de Itaqui, farta mão de obra, localização do projeto longe de aglomerados urbanos Contudo, embora afirme que é longe dos aglomerados urbanos, pressupondo uma ideia de vazio demográfico, “a própria empresa reconhece em seus relatórios que há várias comunidades moradoras próximas ao empreendimento” (POYRY, 2010b, p. 79-82).

De acordo com as análises de Ribeiro Junior (2014, p. 151) o fator preponderante que explica a territorialização da Suzano no Maranhão é “terra barata”. Se comparada, por exemplo, às terras do estado de São Paulo onde a empresa tem sede, as terras no Maranhão chegam a ser sete vezes mais baratas.

Além do atrativo das terras baratas, há no Maranhão florestas de eucaliptos necessárias para a fase inicial da produção da Suzano, os ativos florestais do Programa Vale Florestar com 34.500 hectares de eucaliptos já plantados no estado do Pará e Maranhão que podem ser utilizados pela empresa na fase inicial de implantação até que a mesma forme sua base florestal. Além disso, em se tratando de infraestrutura o Maranhão dispõe, segundo o RIMA, de um dos maiores e modernos sistemas de transporte intermodal do Nordeste, com rodovias, ferrovias, portos e aeroportos (STPC, 2010).

A área potencialmente afetada pela empresa é imensa, nelas estão contidas quatro Unidades de Conservação, são elas: Parque Nacional da Chapada das Mesas, nos municípios de Carolina, Estreito, Riachão e Imperatriz; Parque Estadual do

Mirador, no município de Mirador; Reserva Extrativista Mata Grande nos municípios de Davinópolis, Senador La Roque e Imperatriz e Reserva Extrativista do Ciriaco no município de Davinópolis. Quanto às populações tradicionais a empresa reconhece e classifica alguns grupos que estão sendo diretamente afetados pelo empreendimento, são eles: Sertanejos, Quebradeiras de Coco, Indígenas, nesse caso com oito terras indígenas impactadas³, afrodescendentes, Quilombolas⁴, migrantes além das comunidades Bacaba, Imbiral, Esperantina, Açaizal e São José da Matança.

Algumas incursões teóricas demonstram esforço em compreender a ação da Suzano Papel e Celulose na região. José Arnaldo Ribeiro dos Santos Junior, expõe uma avaliação dos impactos da implementação, dentro de uma perspectiva crítica, dando ênfase para a relação da empresa com o Estado; Marta Inez Medeiros Marques, faz uma análise geográfica da expansão recente da indústria de papel e celulose no campo brasileiro, e conclui que houve aumento das plantações de eucalipto no Estado de São Paulo; Ribeiro Jr., Oliveira e Costa (2014) buscam compreender, a partir de fontes documentais, o processo de territorialização da SPC em alguns municípios do Leste Maranhense e quais os impactos ambientais advindos dessa presença; Alfred Torres avalia as razões e impactos do processo migratório ocorrido em Imperatriz por ocasião da chegada da Suzano na cidade. Apesar dessas fontes pode-se dizer que são poucos os trabalhos voltados a compreender a ação dos grandes projetos nessa região do Maranhão, particularmente a ação do mercado voltado para a produção do eucalipto empregado no processo de produção da celulose.

3. ATORES, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO: Estrada do Arroz, do carvão, do eucalipto...

[...] Foi muitos, anos de muita fartura, ai depois, pegou o povo a vender

3 Aldeias Araribóia e Governador em Amarante; Aldeias Geralda/Toco Preto e Bacurizinho em Grajaú; Aldeia Cana Brava, Aldeia Canela, Buriti Velho, Porquinhos e Chinela em Barra do Corda; Aldeia Kraolândia no estado do Tocantins (STPC, 2010).

4 Segundo o relatório (STPC 2010) não há territórios quilombolas reconhecidos no Sul do Maranhão, mas há vestígios encontrados pelos pesquisadores por ocasião da coleta de dados para o relatório.

as terras pros fazendeiro, foi diminuindo a fartura, diminuindo até que agora a Celmar tomou de conta, comprou tudo, os fazendeiros vendeu tudo. Alguns fazendeiros tinham terras, ai a gente arrendava, pra fazer as roças, mas depois que a Celmar tomou de conta... ainda teve um tempo que deram uns matos pra botar roça... ai depois mudaram pra esse negócio de eucalipto, acabou tudo. Agora essas mulher ainda tão quebrando coco ai, por causa dessa Associação. Mas ai a vida agora é carvão. Essa estrada era Estrada do Arroz, agora é estrada do carvão (risos). É como eu gosto de dizer: estrada do carvão. Era muita fartura.

O depoimento acima foi dado no ano de 2008 por uma quebradeira de coco moradora da Estrada do Arroz para o pesquisador Raimundo Santos quando o mesmo se preocupava em entender as implicações do PGC- Programa Grande Carajás para as populações extrativistas do Maranhão. O depoimento nos situa e esclarece sobre a extensão dos problemas causados pelo PGC às populações trabalhadoras do campo do Maranhão, em particular da Estrada do Arroz.

Os trabalhadores rurais que vivem nos vários povoados localizados na Estrada do Arroz não ficaram surpresos quando souberam que no quintal de suas casas seria construída uma fábrica e que provavelmente suas roças e plantações seriam substituídas pela cultura do eucalipto. Muitos deles lembraram décadas passadas quando a Celmar S. A, Indústria de Papel e Celulose chegou à região de Imperatriz tomando conta de suas terras e modificando suas formas de organização social. A gênese da Celmar remonta à década de 1970 com a tentativa do governo federal de criar florestas de eucalipto na região para com isso atrair fábricas de celulose, para tanto foram plantados mais de 500 mil hectares de área reflorestada. Apesar dos incentivos federais não houve a implantação de fábricas e toda a produção de eucalipto foi destinada a virar carvão. Sobre a questão, Santos pontua.

Na região de Imperatriz, sem dúvida, um dos fatores que mais tem contribuído para marcar socioeconomicamente o lugar são as plantações de eucalipto. Ainda que a fábrica de celulose prevista pela Celmar nunca tenha se concretizado, ela contribuiu para alterar, em parte, a fisionomia social desse local, por meio da concentração de terras e danos ambientais (SANTOS, 2011, p. 193).

A atividade da produção de carvão causou e causa danos aos trabalhadores do campo, sendo um dos mais graves aquele relacionado à atividade de quebra do coco babaçu, pois estando o carvão em alta na região os fazendeiros começam a disputar o babaçu com as quebradeiras, pois passam a utilizar o coco para fazer

carvão (SANTOS, 2011). Assim, Santos explicar que:

Na Microrregião de Imperatriz, a produção do carvão, marca fortemente a economia e as relações sociais, especialmente em nível tradicional e familiar. Uma das principais motivações para seu crescimento está no fato de a cidade de Açailândia, em meados das décadas de 1980, ter uma produção de ferro-gusa que se estruturou a um preço equivalente à metade do valor da mesma produção no estado de Minas Gerais. Isso é um elemento importante para se perceber a intensidade da produção regional dessa matéria prima e suas consequências para os diversos grupos sociais (SANTOS,2011, p. 191).

Algumas décadas após a chegada da Celmar, a SPC instala uma fábrica de celulose e papel na cidade de Imperatriz, nas imediações da Estrada do Arroz, próxima aos povoados Bacaba, Esperantina, Imbiral, Açailândia e São José da Matança. Tais povoados existem há décadas nessa região e seus habitantes viviam/vivem, sobretudo, da pesca, da agricultura de subsistência e da coleta de coco babaçu, a chegada da Suzano alterou sobremaneira seus modos de vida, pondo em risco seu presente e ameaçando o futuro de seus filhos quanto à reprodução do modo de vida e ao acesso aos recursos naturais.

Os moradores da Estrada do Arroz que tivemos como interlocutores são todos representativos de uma forma de lidar com a terra que podemos considerar como camponeses, sua atuação nos movimentos Sociais está relacionada à formação nas Comunidades Eclesiais de Base – CEB's São eles, Maria Querubina da Silva Neta, Maria Lourdes Silva e Daniel Pereira Conceição Nascimento. Maria Querubina, ou simplesmente Querubina é uma das principais lideranças do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco – MIQCB; Maria Lourdes Silva, 62 anos, moradora e militante há 18 anos na Estrada do Arroz. Dona Lourdes ex-presidente do Fórum da Estrada do Arroz, Daniel Pereira Conceição Nascimento, 30 anos, filho de quebradeira de coco, lavrador, professor e presidente da Associação de Moradores e Produtores Rurais das comunidades Esperantina, São José da Matança e Açailândia (AMPEMA).

Considerando tanto as diferentes características biográficas, os contextos específicos das principais lideranças das comunidades da estrada do arroz, suas percepções sobre a situação da implementação da empresa, quanto às classificações e percepções produzidas no âmbito da Suzano Papel e Celulose – inserida em um amplo discurso *capitalcentrista* (Escobar, 2005), que desconsidera a dimensão

cultural e ecológica do território - notamos a existência de um conflito de percepção e classificação sobre os usos dos recursos naturais.

Sobre as tensões existentes, historicamente, entre os discursos desenvolvimentistas e movimentos sociais ambientais, Almeida (2008) percebe que desde 1988 ocorre uma intervenção sistemática dos movimentos sociais locais que deixa clara uma tentativa de ruptura de percepção e classificação ambiental, e também um nível de organização por meio de redes de articulação entre diversos movimentos e organizações, ou seja, possuem existência coletiva.

Os principais impactos causados pela empresa de acordo com as falas de nossos informantes podem ter três formas: 1) Impactos ambientais caracterizados nas mudanças nos cursos e qualidade da água dos córregos, eliminação dos resíduos da unidade industrial da empresa Suzano, tráfego intenso e constante de caminhões durante dia e noite; 2) Impactos na forma de organização comunitária, já que também foi relatado a ocorrência de assédio por parte da empresa para com associações e indivíduos, práticas individualistas, falta de confiança em determinados membros da comunidade com função de mediação entre as comunidades e a empresa; e 3) Impactos nas formas de produção visto que restringe o acesso à terra tornando com isso inviável a relação de produção direta com a terra, ou seja, a condição de camponês ou lavrador, fica ameaçada. Por conta disso, é possível inferir que, o que está em jogo não é apenas o presente, mas o futuro das gerações mais novas, visto que a chegada do grande empreendimento alterou a dinâmica de trabalho no que se refere à relação com a natureza, forma de trabalho e de produção das relações sócio espaciais e simbólicas.

Além de alterar as formas de produção material e simbólica dos grupos mencionados notamos uma espécie de desmobilização política dos grupos via empresa ou terceirizadas seja cooptando para seus quadros antigos militantes das comunidades ou de fora dela e colocando-os como negociadores entre a empresa e os moradores; seja tomando o papel de empresa cidadã e lançando mão de alguns serviços básicos como colocação de asfalto e reforma de escolas, por exemplo, que depois de implantados na comunidade torna a resistência à empresa bem mais frágil, isso configura, ao nosso ver, um processo que leva à desmobilização entre os membros das comunidades, o que favorece do mesmo modo a expansão da indústria.

Além disso, projetos de desenvolvimento como esse comprometem e

alteram a dinâmica da cidade como um todo a exemplo do processo de crescimento desordenado por qual passa a cidade de Imperatriz que pode se considerado sintomático do resultado das políticas de desenvolvimento pensadas para a região e mostram que os impactos causados por esses tipos de empreendimento que tem como lógica apenas o crescimento econômico não se restringe apenas às populações camponesas, mas altera as formas de organização da cidade como um todo.

Atualmente a cidade passa por um profundo processo de transformação sócio espacial. A instalação da Hidrelétrica de Estreito, em 2010, no município de Estreito distante de Imperatriz cerca de 100 quilômetros no ano de 2010 assim como da Multinacional Suzano Papel e Celulose com sede industrial na cidade, além de uma série de outros empreendimentos que surgem para dar suporte ao empreendimento e para atender aos novos moradores da cidade foram/são responsáveis por uma série de mudanças sócio espaciais na cidade de Imperatriz-MA que, apesar de não serem o ponto de discussão desse artigo, podem ser pontuadas e observadas em aspectos como: a especulação imobiliária, a elevação no preço de serviços, a grande atração de migrantes, a violência urbana, entre outros.

Diante disso, a Suzano Papel e Celulose reconhece que a implantação de uma unidade industrial e das florestas de eucalipto trará profundas transformações socioambientais à área atingida⁵. As questões relacionadas à restrição ao acesso a terra e as modificações ambientais, sobretudo aquelas referentes aos corpos hídricos são as mais preocupantes. Por outro lado, as comunidades tradicionais (ALMEIDA, 2008) que residem próximas aos empreendimentos, tanto das Bases Florestais, como da Unidade Industrial, são os mais autorizados para falar do alcance dos impactos que o empreendimento significou e pode significar para (re) produção de seus modos de vida. Isso porque, é a população afetada pela construção da Unidade Industrial quanto das Bases Florestais que devem ser os sujeitos falantes de tal processo.

4. Considerações

Apesar de ser vasto o conhecimento sobre os impactos de Grandes Projetos

5 Em Ambos os estudos citados a empresa lista uma série de impactos positivos e negativos advindos da implantação da mesma na região.

na Amazônia Brasileira e, de certa maneira, no estado do Maranhão, ainda é pouca a produção de conhecimento sobre esse tema em relação ao Sudoeste maranhense. Além disso, procurou-se com este texto dar visibilidade às populações que foram e são afetadas por esse grande empreendimento. Procurou-se também ampliar o conhecimento sobre a temática do desenvolvimento na Amazônia, particularmente no Maranhão.

É importante que se esteja atualizando os estudos e pesquisas sobre a ação dos Grandes Projetos na Amazônia, numa perspectiva crítica que colabore com a desconstrução de lógicas perversas (SANTOS, 2011) e considere as populações afetadas por esses projetos como sujeitos de direitos. Isso implica na produção de conhecimentos sobre a realidade local sem desconsiderar variantes globais, e entende-la tendo em vista a capacidade de transformação dos povos tradicionais em relação a projetos de desenvolvimentos que seguem a lógica *capitalcentrista* (ESCOBAR, 2005). Tal lógica é pensada em oposição aos saberes tradicionais e, segundo Escobar (2005), ela é central na narrativa do desenvolvimento pois não leva em conta quaisquer alternativas que não se insiram na dinâmica do capital.

Nesse sentido, as diferentes percepções sobre os impactos verificados juntos aos documentos produzidos pela empresa, e nos relatos colhidos junto às lideranças locais podem ser compreendidos como um esforço preliminar diante de um vasto e rico campo de problematizações que pode ser construído a partir da relação analítica entre o mapeamento dos grupos e as percepções do mesmos, tomando como parâmetro a lógica capitalcentrista e as especificidades históricas, sociais e culturais das populações locais.

Referências

ASSELIN, Victor. **Grilagem: corrupção e violência em terras do Carajás**. Imperatriz-MA: Editora Ética, 2009.

ALMEIDA, A. W. B. Biologismos, geografismos e dualismos: notas para uma leitura crítica de esquemas interpretativos da Amazônia que dominam a vida intelectual. IN: **antropologia dos arquivos da amazônia**. Alfredo Wagner Berno de Almeida. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

D'INCAO, Maria Ângela. SILVEIRA, Isolda Maciel da. **A Amazônia e a Crise de modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168

FIEMA- Federação das Indústrias do Estado do Maranhão, 2009, **Plano estratégico de desenvolvimento industrial do Maranhão**. 100p Disponível em www.fiema.org.br/

GISTELINCK, Frans. **Carajás, Usinas e Favelas**. São Luís: Gráfica Minerva, 1988.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

POYRY. **Estudo de impacto ambiental/relatório de impacto ambiental (EIARIMA) referente à implantação da unidade industrial da Suzano Papel e Celulose para fabricação de celulose branqueada e pape, no município de Imperatriz, estado do Maranhão** 2010b. Disponível em www.suzano.com.br

RIBEIRO JUNIOR, José Arnaldo dos Santos Ribeiro. **O desenvolvimento geográfico desigual da Suzano Papel e Celulose no Maranhão**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

RIBEIRO JUNIOR, J. A. S.; OLIVEIRA, D. M. V.; COSTA, Saulo Barros da. Desenvolvimento, conflitos e impactos ambientais: a territorialização da Suzano e a resistência camponesa na Mesorregião Leste maranhense. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 1, p. 11-33, 2014.

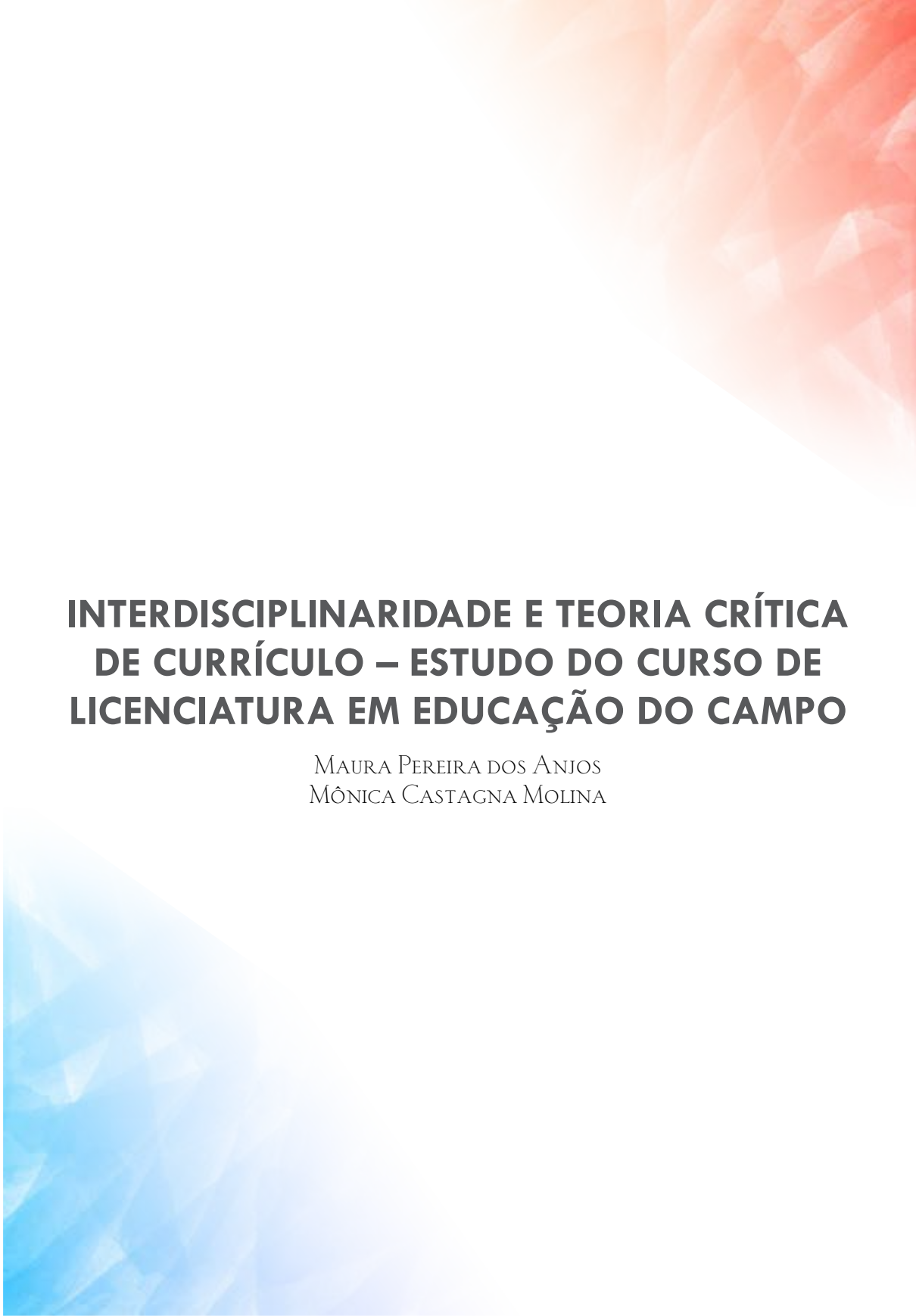
SANT`ANA JÚNIOR Et all. A Resex de Tauá-Mirim, grandes projetos de desenvolvimento e a resistência socioambiental: introduzindo o debate In: **Ecos dos conflitos socioambientais: a RESEX de Tauá-Mirim**./ Organizadores: Horácio Antunes de Sant`Ana Júnior, Madian de Jesus F. Pereira, Elio de Jesus P. Alves, Carla Regina A. Pereira . – São Luís: Edufma, 2009.

SANTOS. R.L. **O Projeto Grande Carajás e suas consequências para as populações extrativistas do Maranhão**. Imperatriz: Ética, 2011.

STCP. **Relatório de Impacto Ambiental – Rima da área de implantação do projeto florestal da Suzano na região de Porto Franco, Maranhão**. Curitiba. Janeiro, 2010.

STCP. Relatório de impacto ambiental – Rima da área de implantação do projeto florestal da Suzano, na região de Timon, estado do Maranhão. Curitiba. Janeiro, 2010b.

TORRES, Alfred Rinald Ribeiro. **Processo migratório e transformações sócio-espaciais: o caso dos migrantes/trabalhadores ocupados na implantação da empresa Suzano Papel e Celulose em Imperatriz – MA.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de História e Geografia, Universidade do Estado do Maranhão, 2014.



INTERDISCIPLINARIDADE E TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO – ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MAURA PEREIRA DOS ANJOS
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

INTERDISCIPLINARIDADE E TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO – ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Maura Pereira dos ANJOS (UNIFESSPA/UNB)²
Mônica Castagna MOLINA (UNB)

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar uma estrutura curricular a partir dos estudos de currículo. Buscamos construir uma leitura da perspectiva da teoria crítica de currículo. Este trabalho está baseado nos autores Silva (1998; 2013); Sacristán (2000); Santomé (1998); Goodson (2013); Borges (2012); bem como Freire (1982); Arroyo (2007) Molina e Sá (2011) e Caldart (2010) para tratar sobre Educação do Campo; Trata-se de um estudo documental tendo como técnica a análise de conteúdo da formação docente do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A perspectiva da interdisciplinaridade é apresentada como objetivo para formação de professores multidisciplinar para atuar nas escolas do campo; apresenta como avanços a concepção de pesquisa e trabalho como princípio educativo; apresentando os desafios de propor uma formação por área de áreas do conhecimento, tendo como intencionalidade a transformação da forma escolar das escolas do campo.

Palavras Chaves: Currículo, Formação Docente; Licenciatura em Educação do Campo;

INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar a luz do referencial teórico das teorias curriculares críticas uma proposta curricular. Escolhemos o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, pois o mesmo será objeto de pesquisa para construção da tese de doutorado em educação;

1 Trabalho apresentado a disciplina Currículo da Formação de Professores, ministrada pela professora Dr^a Lívia Borges no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2016.

2 Docente da Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, email: mauraanjos@unifesspa.edu.br. Doutoranda em Educação da Universidade de Brasília da Linha Educação Ambiental e Educação do Campo sob a orientação da Prof^a Dr^a. Mônica C. MOLINA.

trata-se de uma experiência curricular em alternância pedagógica; que tem em seu cerne o trabalho com a interdisciplinaridade.

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico e documental. Buscamos no documento oficial produzido Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), através da análise de conteúdo entender em que bases sustentam sua proposta curricular; qual a base epistemológica, sua concepção de educação e bem como seu desenho curricular para alcançar tais fins.

O trabalho está estruturado em três partes; na primeira apresentamos o conceito de currículo e o debate curricular na qual se insere a teoria crítica de currículo; a partir de Silva (1998); Sacristán (2000); Santomé (1998); Goodson (2006) e Borges (2012). Na segunda parte apresentamos a constituição do curso objeto de estudo; bem como seu desenho curricular e por fim, construímos uma análise sucinta da proposta de integração a partir da alternância pedagógica que é realizada no curso; encerrando com considerações finais sobre a proposta curricular.

1. Perspectiva curricular a partir da teoria crítica

Silva (1998) apresenta como o campo do currículo é constituído por múltiplas perspectivas pois as teorias estão situadas dentro da visão epistemológica de mundo, de humanidade e conseqüentemente de educação que é defendida por cada corrente teórica.

Ao sistematizar o campo das teorias curriculares tradicional, crítica e pós crítica, apresenta que as concepções das teorias críticas se constituíram a partir da contraposição a perspectiva da ideologia e de uma visão de mundo homogênea de conhecimento, saber e poder estabelecida através do currículo. (SILVA, 1998).

O currículo atualmente é um dos campos de investigação considerados central para o projeto formativo pois através dele que podemos perceber os processos e as finalidades do processo educativo da sociedade. Sacristán (2000) apresentará inúmeras definições de currículo, dentre elas, que “é uma expressão da função social da escola [...] não é neutro e está apontado para um projeto que foi estabelecido por um grupo hegemônico” e “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se tornar realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (2000, p. 34).

Há diferentes posições dentro das teorias críticas para conceber o currículo; uma delas vê a escola como reprodutora das relações capitalistas; como que veicula uma ideologia; constituindo pela transferência não apenas de conhecimento, mas de valores, identidades e subordinação; outras destacam o papel também crítico que a escola pode ter sobre a concepção de sociedade; outras defendem que é possível construir espaços de emancipação dentro da perspectiva escolar com experiência curriculares que confronte essa posição; que demonstre a possibilidade da transformação da forma escolar aos interesses dos grupos subalternizados (SILVA, 1998).

O que elas têm em comum é a leitura entre a instituição escolar e o sistema capitalista de produção e suas influencias na constituição das políticas de formação e a crença num projeto de emancipação humana; tendo como base a teoria marxista. (FREIRE, 1982; SILVA, 1998).

Sacristán (2000) ao apresentar sua concepção de currículo não apenas como um documento de uma política curricular – prescrito; mas também se constitui a partir do apresentado aos professores, do modelado; colocado em ação através da arquitetura da prática escolar e do currículo avaliado; reconhece que a ação dos professores interfere na execução do mesmo. Essa perspectiva rompe com uma visão de currículo como a expressão da hegemonia de um grupo social e que sua ação já totalmente condicionada.

Por isso, Sacristán (2000) defende que é necessário investir na formação de professores para que os mesmos possam, na reelaboração do currículo, construir propostas emancipatórias pois “apenas a partir de uma formação é que permite aos professores uma intervenção no currículo” (SACRISTAN, 2000, p. 179).

O debate sobre a constituição curricular apenas com um arquétipo em disciplinas como historicamente foi constituída a partir da constituição da ciência positivista que tinha como fundamento a fragmentação para melhor estudar e compreender os fenômenos naturais e que foi estendida as ciências humanas na sua constituição enquanto campo científico.

Da crítica a fragmentação do conhecimento e conseqüentemente dos modelos curriculares disciplinares técnicos, tendo como base a padronização e o disciplinamento para o mercado de trabalho; reduzindo assim as possibilidades de emancipação do humano.

A perspectiva interdisciplinar terá várias concepções; alguns irão entender

que a interdisciplinaridade poderá ser constituída pela via do campo epistemológico; na própria constituição das pesquisas científicas; outros autores vão defender que a interdisciplinaridade poderá ser tarefa da prática educativa.

O currículo interdisciplinar também será uma proposta de Santomé (1998) quando ele categoriza os currículos como currículo turista; no qual as temáticas dos grupos subalternizados, só aparece pontualmente na escola e propõe a construção do currículo que integre os conhecimentos.

Há diversos níveis de integração possíveis de se constituir para superar a forma que os conteúdos são apresentados estanques e que impossibilita construir uma leitura das questões sociais, políticas, culturais e de como eles podem ser aprendidos de forma mais significativa pelos estudantes e que integre as questões problemáticas dos locais para entender o mundo numa perspectiva global (SANTOMÉ, 1998).

Considerando o debate teórico acima, analisaremos um dos cursos que advoga construídos da perspectiva crítica de currículo.

2. Constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA

A recém-criada UNIFESSPA³ tem como um dos seus desafios atender à demanda regional por formação de professores da educação básica, com a oferta de doze cursos de licenciaturas⁴, dentre eles, o de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC).

3 A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) foi criada em 05 de junho de 2013, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará, pela Lei 12.824, como universidade multicampi. O Campus sede o Campus de Marabá, e os demais Campi são: Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara.

4 A UNIFESSPA oferta os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras Inglês e Português, Geografia, História, Ciências Naturais, Física, Química, Ciências Sociais, Artes Visuais; (Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2016, 2015).

A demanda de formação de professores⁵ para atuar nas áreas rurais foi decisiva para a institucionalização do curso construído a partir do acúmulo das experiências de formação em diversos cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizados no sudeste do Pará nos últimos dezessete anos.

A UNIFESSPA não participou da experiência piloto⁶. O curso de Licenciatura em Educação do Campo como curso regular, foi proposto através da expansão do REUNI⁷, mesmo com várias críticas a esse programa. Em 2009, os docentes submeteram a proposta e foi aprovado. As turmas passaram a serem ofertadas regularmente desde então. O acesso ao edital de 05/09/2012 do PROCAMPO que como objetivo garantir a criação e apoio à implementação de quarenta e dois novos cursos em instituições federais; completou o quadro docente do curso.

O quadro de docentes efetivos foi formado com as dez vagas do REUNI e quinze vagas via edital PROCAMPO. E por fim, uma docente de outro instituto solicitou transferência para esse curso. Em 2015, possuía 26 docentes com formação multidisciplinar; da formação pedagógica e das quatro áreas ofertadas e 292 estudantes matriculados.

A composição concomitante do quadro docente e discente, permitiram o processo de reformulação curricular e no novo Projeto Político Pedagógico aprovado

5 A região sudeste do Pará, onde está localizada a UNIFESSPA, é palco de intensos conflitos fundiários e do embate entre inúmeros atores sociais pela constituição de “grandes projetos de exploração mineral, agropecuário e hidrelétricas”. Na luta pela terra, o campesinato têm se destacado na territorialização e constituição de 504 projetos de assentamentos na região (dados do SINPRO – INCRA), além de inúmeras áreas de colonização antiga e de ribeirinhos. Existem atualmente dez povos indígenas que habitam a região.

6 O curso foi criado nacionalmente a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. Ver (MOLINA e SÂ, 2011).

7 REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo Ministério da Educação com objetivo de expansão do ensino superior, a partir da ampliação de vagas na educação superior nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008 ingressaram 680 mil alunos nos cursos de graduação; Suas ações previam aumento de vaga, sem uma política de estruturação das universidades. (Fonte: reuni.mec.gov.br/). Há inúmeras críticas a esse programa que não tratarei nesse trabalho.

na UNIFESSPA, em 2014.

1.1. Princípios pedagógicos, objetivos e concepção apresentados no PPC

A constituição de um movimento por uma Educação do Campo⁸ e a reivindicação de oferta de educação escolar para as populações do campo estão baseadas na ausência desse direito e que é preciso alterar a forma escolar, com crítica a compreensão fragmentada de conhecimento com vistas a construir processos educativos que possibilite aos sujeitos do campo construir e avançar na proposição de uma sociedade que os incluam como humanos.

Tendo como referência os escritos de Freire (1982), a construir a perspectiva dos temas geradores e do diálogo como fundamento da ação educativa para construção de novos saberes; Arroyo (2007) e Caldart (2010) luta por outro projeto formativo que considere as especificidades dos sujeitos e suas lutas; e também os estudos construídos a partir de princípios do trabalho como princípio educativo como referência a proposta construída por Pistrak (2009).

Está expresso no PPC do curso o perfil de entrada dos estudantes: Destina-se, portanto, a “formar professores para atuar na Educação do Campo”, dando prioridade aos candidatos que já atuam em processos educativos vinculados ao campo, mas que não possuem ainda qualificação em nível superior, e aos que vivem no campo e/ou pertençam a Comunidades do Campo (PPC, 2014, p. 23).

O acesso dos estudantes oriundos das áreas de reforma agrária, das comunidades camponesas em geral, educadores das escolas do campo é realizado através do Processo Seletivo Especial pelo Centro de Processos Seletivos (CEPS) composto por duas fases; a primeira composta por uma prova de conhecimentos gerais e uma redação; a segunda, por entrevistas (PPC, 2014).

8 O movimento “Por uma educação do campo” foi uma construção de um coletivo nacional, depois do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997, em Brasília - DF, a partir da necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo. Atualmente esse movimento foi reconstruído num Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC com a participação por diferentes movimentos sociais do campo e instituições públicas que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Os objetivos da formação são descritos como: “preparar educadores para uma atuação profissional multidisciplinar, que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos na escola e no seu entorno”. A justificativa apresentada para a construção de um curso multidisciplinar foi a falta de professores habilitados para atuarem no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio nas áreas rurais.

Ao propor à docência multidisciplinar habilita em quatro áreas do conhecimento: Linguagem e Literatura (LL) ou Ciências Humanas e Sociais (CHS) ou Ciências Agrárias e da Natureza (CAN) ou Matemática (MAT)”. O curso confere o título de Licenciado(a) em Educação do Campo com ênfase na área do conhecimento escolhida pelo estudante.

Os princípios pedagógicos que norteiam o curso, dentre eles: a) formação contextualizada b) a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; c) o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; d) a indissociabilidade teoria-prática; e) o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; e f) e a produção acadêmica para a transformação da realidade. (UNIFESSPA, 2014, p. 23).

A legislação que ampara o curso está da Constituição Federal de 1988; Na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20.12.1996, em especial os artigos 1, 26, 28; nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1/2002 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

O curso será ofertado em oito semestres, com carga horária total de 4280 ho-

ras. O turno de funcionamento do curso é presencial/ integral e intervalar⁹.

Está organizado por cinco eixos temáticos: Eixo 1: “ Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária “ Eixo 2: “ Educação do Campo “ Eixo 3: “ Saberes, Culturas e Identidades “ Eixo 4: “ Sistemas Familiares de Produção “ Eixo 5 “ Campo, Territorialidade e Sustentabilidade” (UNIFESSPA, 2014).

A avaliação é entendida na sua dimensão formativa, como processo de planejamento e redimensionamento da proposta; com instrumentos diferenciados para aprendizagem dos estudantes, do ensino e do curso. Como avaliação do curso são citados três momentos: plenárias de avaliação, reuniões do Núcleo Estruturante do Curso (NDE) e relatório e sistematização dos processos via NDE para analisar o processo, bem como periodicamente a reformulação do PPC do curso, dependendo das questões nos itens anteriores.

Há um núcleo comum e um núcleo específico, que compreende o primeiro e o segundo eixo de formação. O núcleo específico compreender atividades a partir do terceiro eixo; as atividades curriculares são organizadas por área do conhecimento. Bem como as atividades complementares. A integração entre esses núcleos e a organização do curso será tratado no tópico abaixo.

2. Organização curricular em Alternância Pedagógica: proposta de articulação entre tempos e espaços educativos na formação docente.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta especificidades teórico-metodológicas na construção da sua proposta pedagógica, sustentada a partir interdisciplinaridade e da concepção de construção de uma escola do campo que

9 O calendário letivo da UNIFESSPA, manteve a organização em quatro períodos letivos conforme a UFPA, a saber: 1º período: janeiro e fevereiro; 2º período: março a junho; 3º período: julho e agosto e 4º período: setembro a dezembro. O período intervalar, ou seja, realizado no período considerados de férias, foram institucionalizado parte das expansão da UFPA para atender os Campi do “interior”, com cursos das áreas de Licenciatura; os primeiros cursos foram ofertados em 1987, e nos 25 anos de Campus, ele funcionaram para permitir principalmente o acesso aos professores que atuavam em sala de aula, a obterem uma formação inicial. Atualmente os cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Licenciatura em Educação do Campo e Geografia ofertam nesse período.

se vincule as problemáticas dos sujeitos que a constituem.

O curso é ofertado na modalidade da alternância pedagógica, na qual os estudantes alternam períodos onde cursam as atividades curriculares presencialmente e no 1º período (janeiro e fevereiro) e 3º período (julho e agosto), o Tempo Universidade ofertado na UNIFESSPA – Campus de Marabá, e desenvolvem atividades de ensino-pesquisa e extensão no Tempo Localidade (de março a junho e setembro a dezembro) nas localidades rurais nas quais residem.

A alternância de tempos e espaços formativos é parte da estratégia pedagógica apreendida a partir das experiências das Escolas Família Agrícola - EFAs e Casas Familiares Rurais (CFRs) que realizam a Pedagogia da Alternância¹⁰. Em seu percurso formativo no ensino superior, a licenciatura adotou o período intervalar para desenvolver as atividades do Tempo Universidade, que se constitui de 50 dias letivos, com carga horária de 360 horas; ofertados em dois semestres anuais, por permitir que os professores em exercício, acessem sua formação e que os estudantes oriundos das comunidades rurais, não precise migrar para o centro urbano para acessar a formação.

2.1. Atividades realizadas no Espaço Tempo Universidade

No Tempo-Universidade (T. U) constitui os momentos de estudos. A esse respeito, diz o PPC: “constituem-se em momentos de estudos [aulas, seminários, oficinas], buscando estimular a apropriação e reelaboração dos conhecimentos, de forma a permitir o aprofundamento das reflexões questões levantadas pelas pesquisas sócioeducacionais.” (UNIFESSPA, 2014, p. 31). Essas atividades são realizadas no Campus Universitário de Marabá. Selecionamos o desenho curricular dos três T. U., para melhor exemplificar as atividades curriculares que são realizadas:

10 Pedagogia da Alternância: trata-se de uma proposta pedagógica que conjuga diferentes experiências formativas; bem como alternando os tempos e espaços educativos nos qual os estudantes passam um período na comunidade e outro na escola; orientados por Plano de Estudo e outros instrumentos metodológicos; as atividades no meio socioprofissional do jovem são base para os estudos dos conhecimentos científicos. Para melhor aprofundamento vê Silva, Maria de Lourdes (2006) e Queirós, João Batista Pereira de (2003).

EIXO	ETAPA	ATIVIDADE PEDAGÓGICA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA			
				Teórica	Prática		
I	I	Oficina de HISTÓRIA DE VIDA (Memorial de Formação)	OFICINAS PEDAGÓGICAS	90h	0		
		SOCIEDADE, ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E QUESTÃO AGRÁRIA	SEMINÁRIO	120h	0h		
		VIAGEM DE CAMPO I.	VIAGEM DE CAMPO	10 h	50h		
		EPISTEMOLOGIA GERAL	AULAS	60h	0		
		METODOLOGIA CIENTÍFICA I (História Oral - produção de fontes orais)	AULAS	45h	50		
		SUBTOTAL		310h	50h		
		TOTAL		360h	335h		
		II Eixo	III	PESQUISA II: Diagnóstico das práticas pedagógicas na comunidade rurais	TEMPO COMUNIDADE	0	175h
				CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO	SEMINÁRIO	45h	0
				SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO	AULAS	45h	0
CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	AULAS			45h	0		
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	AULAS			45h	0		
LETRAMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	AULAS			45h	0		
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	AULAS			45h	0		
METOD. CIENTIF. III (Pesquisa Ação)	AULAS			45h	0		
SUBTOTAL				360h	175h		
TOTAL				535h			

Fonte: PPP Licenciatura em Educação do Campo, UNIFESSPA, 2014.

As atividades no primeiro T.U. são diversificadas, tais como: Oficinas de História de Vida (memorial de formação), Seminários e Viagem de Campo como atividades não disciplinares; na tentativa de construir problematizações e temáticas interdisciplinares de estudos que oriente a formação docente.

A perspectiva do memorial de formação se aproxima do trabalho descrito por Goodson (2006) pois compreende uma perspectiva curriculares que os professores são agentes ativos na construção curricular e é preciso questionar/problematizar as concepções de ensino que estão presentes nas trajetórias escolares e profissionais; bem como o poder da memória e a presença dos sonhos que inspirem suas práticas e a construção de identidades profissionais.

As atividades disciplinares estão presentes desde o primeiro momento, mas principalmente a partir do segundo semestre do curso, intensificando a partir do terceiro semestre nas disciplinas pedagógicas e das áreas de conhecimento.

O debate sobre a construção do conhecimento e da prática pedagógica serão retomados nas pesquisas sócioeducacionais ao longo do curso, bem como nos estágios. As disciplinas de didática e prática pedagógica serão ofertadas a partir do quarto semestre.

A formação por área será iniciada a partir do quarto semestre do curso. As

disciplinas são ofertadas nas quatro áreas de habilitação do curso. Todas as disciplinas do núcleo específico são de 60 horas. E as atividades do núcleo comum permanecem de 45 horas.

Sacristán (2000) afirma organização pela justaposição das diferentes disciplinas não permite uma compreensão dos conteúdos pelos estudantes; e propõe que se construía uma proposta interdisciplinar que permitam uma melhor articulação dos conhecimentos ou invés de fragmentá-los em conteúdo isolados. Segundo ele: [...] um currículo organizado em torno de área significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalização para o aluno que aprende [...] (2000, p. 39).

Há um esforço de integração curricular, no entanto, depende de um trabalho coletivo dos professores e do trabalho dos estudantes. Essas atividades visam construir a integração com as disciplinas ofertadas e entre os espaços e tempos formativos.

2.2. *Atividades desenvolvidas nos Tempo Localidade:*

O Tempo - Localidade, também denominado de Tempo Comunidade, constitui um terço da carga horária do curso, de 175 horas a cada semestre e é realizado nas comunidades onde residem os estudantes, com o acompanhamento e orientação dos docentes.

Os princípios do trabalho e a pesquisa como princípio educativo estão materializados nas pesquisas Socioeducacional. Essas pesquisas são objeto de estudo fenômeno educativo relacionado com as problemáticas vivenciadas nas comunidades rurais; bem como a construção menos fragmentada do conhecimento científico.

O PPC apresenta oito momentos de pesquisas Socioeducacional, apresentaremos um quadro citando parte delas, para melhor visualização:

Pesquisa	Atividades Curricular	Metodologia	Produto	Carga horária
Pesquisa Socio Educacional I	Histórias das Comunidades	História Oral (Produção de fontes orais – entrevistas e transcrição)	_Portfólio com as fontes produzidas _Fichamento do referencial teórico das leituras orientadas. _Sistematização em apresentação a ser socializada no curso.	175 horas

Pesquisa Socioeducacional II	Diagnósticos das Práticas Pedagógicas da Educação formal e não formal em localidades rurais	Pesquisa Educacional – dados quantitativos e qualitativos	_Relatório com os dados quantitativos e qualitativos; _Produção dos resumos dos referenciais teóricos a partir das leituras orientadas. _ Apresentação das práticas educativas formais e não formais da comunidade rural pesquisada a ser socializada no curso.	175 horas
Pesquisa Socioeducacional III	Produção Educacional: Realidade das Localidades	Pesquisa – ação (Produção de material didático a partir das pesquisas I e II – socialização nas Comunidades Rurais)	Material didático, pedagógico, cultural e/ou bibliográfico produzido. _Socialização da Pesquisa I e II nas Localidades Rurais; _ Apresentação dos produtos ser socializada no curso.	175 horas
Pesquisa Socioeducacional IV e Estágio Docência I	Tema: Saberes Escolares	Etnografia da prática escolar no Ensino Fundamental (em duas disciplinas da área do conhecimento) (Realizar a investigação dos saberes escolares na prática docente e currículo escolar)	_ Artigo com análise das práticas pedagógicas e do estudo do Currículo prescrito das disciplinas no referido nível de ensino (articulado com o referencial teórico). _ Apresentação ser socializada no curso.	175 horas (100 horas de estágio docência)
Pesquisa Socioeducacional V e Estágio Docência II	Tema: Cultura	Pesquisa ação – intervenção na prática educativa	_Planejamento da atividade; _Relatório do Estágio; _Apresentação a ser socializada no curso.	175 horas (100 horas de estágio docência)

Fonte: PPP Licenciatura em Educação do Campo, UNIFESSPA, 2014.

As pesquisas sócioeducacionais se articulam com o Tempo Universidade em diversos momentos, a partir da Socialização do T E L (45 horas) início das etapas de ensino e Metodologia Científica (45 horas) atividades nas quais os estudantes socializam os trabalhos produzidos, reescreve sua sistematização dos dados das pesquisas, bem como estudos os referenciais teóricos metodológicos, atividades realizadas durante o Tempo Universidade. Bem como as disciplinas cursadas servem para reelaboração desses conhecimentos a partir dos estudos pedagógicos e dos referenciais específicos de cada área.

No projeto, a pesquisa socioeducacional e os estágios-docência há uma proposta de articulação considerando que a investigação e o exercício profissional da docência possibilitam uma formação na qual possa construir reflexões teóricas sobre a prática docente; propor ações e avaliar e reavaliar os limites e condicionamentos na execução das mesmas. Vivenciar todas as etapas do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento, sistematização e socialização, “visando a apropriação das relações, implicadas na educação como prática social específica” (UNIFESSPA, 2014, p. 46).

Essa organização do trabalho pedagógico constitui uma diferenciação nas

propostas de formação de professores. O trabalho que busca integrar a formação docente e a pesquisa; bem como a aproximação com a Educação básica nas escolas do campo. Apresenta também a concepção de conhecimento como produção dos seres humanos a partir de um esforço de compreensão da realidade, baseada em aportes teóricos; mas também que esse conhecimento deve ter como finalidade a construção de professores como “intelectuais transformadores” (GIROUX APUD SILVA, 1998).

Borges (2012) apresenta que a formação docente por meio da pesquisa deve ser um orientador do princípio teoria e prática pois produz uma “concepção problematizadora, e ao mesmo tempo, propositiva” (2012: p. 37); bem como a constituição de uma perspectiva da integração constrói um referencial educativo de coletivo de educadores. Mesmo que essa proposta não consiga aprofundar e seja ensaios de pesquisa; nos parece que coaduna com esses princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse curso de Licenciatura em Educação do Campo busca atender uma demanda histórica de formação de professores para as escolas do campo. Na estrutura curricular, partindo da compreensão crítica de currículo; apresenta as problematizações das comunidades rurais como mobilizadas das questões teóricas a serem estudadas; busca o trabalho educativo com fins de transformação da realidade; a articulação entre espaços disciplinares e não disciplinares, na tentativa de construção de uma interdisciplinaridade sem abolir as disciplinas; mas buscando uma melhor articulação dos conteúdos e conhecimentos, formando mais significativo o aprendizado.

A experiência investigada constitui uma tentativa de construir uma integração curricular, segundo proposto por Santomé (1998) e Sacristán (2000), no entanto não podemos caracterizá-la como proposta de currículo integrado; mas a interdisciplinaridade está no pressuposto epistemológico da formação.

A utilização da metodologia da alternância pedagógica que pressupõe a articulação entre esses diferentes tempos e espaços educativos no Ensino Superior, para materialização dos princípios formativos do curso visa articular o debate entre forma e conteúdo pedagógico.

A construção de um curso que prevê várias ações coletivas depende da cons-

tuição de um coletivo docente que tenha disponibilidade para construção coletiva das ações, consideramos um avanço, no entanto pode se tornar um entrave dentro das universidades hoje, com o avanço da pressão sobre a produção individual para construção da carreira docente, aos moldes exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. No entanto, o trabalho com a pesquisa; bem como a articulação entre problemáticas das realidades das comunidades rurais e os conceitos teóricos; na perspectiva de intervenção na realidade constitui um caminho dentro da teoria curricular crítica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, pp. 157-176. ISSN 0101-3262.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, 3ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.

CALDART, Roseli S. (Org.) ; Fetzner, Andréa (Org.) ; Luiz Carlos de Freitas (Org.) ; Romier Rodrigues (Org.) . **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

M.M. Pistrak. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SACRISTÁN, J. G. 3ª ed. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MOLINA, Mônica C. e SÀ, Laís M (org). **Registros e Reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (35-62).

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999. v. 1. 154p .

SANTOMÉ. J. Torres **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNIFESSPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso e Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo. Marabá, Pará mimeo, 2014, 153 p.



MENINAS E SONHOS: SUBTERRÂNEOS DAS MEMÓRIAS DE ADOLESCENTES MIGRANTES NO SUDESTE DO PARÁ

GILDECI SANTOS PEREIRA
MARIZETE FONSECA DA SILVA
MARIZETE FONSECA DA SILVA – UFPA

MENINAS E SONHOS: SUBTERRÂNEOS DAS MEMÓRIAS DE ADOLESCENTES MIGRANTES NO SUDESTE DO PARÁ¹

Gildecy Santos Pereira
Pedagoga, Mestre em Educação e Cultura – UFPA

Sulamita Cunha Morgado
Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade - UFPA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marizete Fonseca da Silva - UFPA

Resumo: A partir das narrativas de histórias de vida e memórias subterrâneas de jovens adolescentes de Assentamentos da Reforma Agrária que vivenciaram um processo de migração “espontânea” do campo para a cidade, este texto faz uma reflexão acerca da juventude camponesa, centrando a discussão na tessitura de fios, desafios e perspectivas que estas enfrentaram/enfrentam ao se verem distante de suas famílias e de suas realidades sócio-culturais. As dificuldades, perspectivas, e contradições externalizadas nestas memórias. Visando desvelar e compreender como se dão nesse contexto as relações familiares, o desenraizamento social, familiar e cultural, trazendo a tona também, a discussão sobre pedofilia, assédio e abuso sexual. Enfatizamos a importância desse estudo e do pouco destaque que tem se dado a esse tema nas produções científicas, bem como a falta de atenção às vozes asfixiadas dessas adolescentes e seus sonhos.

Palavras-chaves: Juventude feminina do campo. Memórias subterrâneas. Abuso sexual. Subjetividade.

1. Introdução

Inicialmente desejávamos fazer um estudo sobre a trajetória das jovens adolescentes que migraram do campo para a cidade, e nesse processo migratório¹, perderam a identidade com a terra e a relação de pertencimento. No entanto, esse não foi o único elemento que focamos. Pois logo no início da pesquisa uma das temáticas que se sobressaiu implicitamente nas falas das depoentes foi a pedofilia, o abuso sexual e o aliciamento dessas meninas. Começamos a partir daí a questionar: Quem são essas corajosas mulheres? São pessoas com face, com sonhos, sofridas,

1 Essa pesquisa foi desenvolvida tomando como recorte histórico e geográfico uma área de assentamento denominada “Cametaú/Fortaleza”, bem próxima a Vila “Pau Seco” município de Marabá- Pará, que há alguns anos atrás, (na década de 80), foi cenário de vários conflitos de luta pela posse da terra, além de uma intensa trajetória de assassinatos e chacinas.

alegres, religiosas, descrentes, professoras, donas de casa, garotas de programa. Foram algumas dessas mulheres que nos ajudaram a escrever esse texto, que tem assim como nós as pesquisadoras, o anseio de chamar atenção das pessoas pra esses fatos que acontecem cotidianamente e são “naturalizados” pela sociedade.

Nessa construção, as memórias das depoentes dessa pesquisa foram externalizadas, através de histórias de vida. Como também fizemos parte deste contexto migratório, e já conhecíamos algumas dessas jovens, não tivemos muitos problemas em trazê-las a dar seus depoimentos. Mesmo assim, foi bem difícil desenvolver esse trabalho, considerando que algumas memórias subterrâneas carregam consigo sentimentos de culpa, complexo de inferioridade, choros, sentimentos esses, que em vários momentos não sabíamos como lidar.

Por se tratar de um tema que resgata ressentimentos, silenciamentos, tabus, dentre outros sentimentos que refletem as atitudes cotidianas de cada jovem envolvida, propomos um trabalho colaborativo, utilizando como metodologia a história oral, considerando a possibilidade que a mesma oferece que é dar voz aos que historicamente foram silenciados, pois “ao verem suas experiências de vida e suas memórias valorizadas, como fonte para a construção do conhecimento histórico, as pessoas se reconhecem como sujeitos da história, que os possibilitam refletir sobre o cotidiano a partir do seu próprio protagonismo” (FREITAS, 2002, p. 71).

Além disso, o trabalho com memória possibilita segundo (POLLAK, 1989, p. 3-15) “vivenciar uma experiência, gravá-la e transmiti-la às novas gerações”. Todas as memórias têm um processo individual e, a partir dele, podemos perceber os grupos sociais. A partir de uma história de vida podemos apreender um pouco sobre a sociedade. Neste sentido, “a história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória.” (POLLAK, 1989, p. 95 apud ROUSSO, 2002).

Em meio às narrativas das oito mulheres envolvidas na pesquisa, percebemos que essas recordações são carregadas de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente. Essa memória “proibida” e, portanto “clandestina”, ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato, a sociedade civil e a ideologia. [...] uma vez rompido o tabu, uma vez que a memória subterrânea con-

segue invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades. (Pollak, 1989).

Optamos por essa metodologia de história oral, pela possibilidade que essa propõe que é trazer para as produções acadêmicas e científicas, as memórias subterrâneas de adolescentes que sobreviveram durante anos, com as memórias e lembranças traumatizantes, lembranças que esperaram e esperam o momento propício para serem expressas. Essas lembranças, marcadas pela doutrinação ideológica, ficaram durante muito tempo confinadas ao silêncio e só foram transmitidas oralmente de algumas gerações para outras, mas raramente em publicações acadêmicas. (Pollak, 1989).

1.2. Juventude do campo no Sudeste do Pará: elementos contextuais e memórias que marcam a trajetória de algumas jovens de Assentamentos da Reforma Agrária

No processo de considerar a condição juvenil, é necessário considerar também as diferentes juventudes que estão na cidade, no campo, na floresta, na beira do rio, cada um com suas especificidades e necessidades e assim sendo, há que se refletir também sobre a juventude que não está inserida nos movimentos, nem em organizações sociais, aqueles/as que estão à margem das políticas públicas e dos espaços de direitos.

Weisheimer [2005], apud SILVA [2009] afirma que a participação da juventude camponesa² nas dinâmicas migratórias,

2 A juventude do campo na Amazônia é marcada pela diversidade. São jovens ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, agricultores familiares, assentados. Assim, os/as jovens dos Assentamentos da Reforma Agrária inscrevem-se nessa cartografia da juventude amazônica.

⁴ No campo, existem 5,9 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade. Cerca de 1,8 milhão vive em situação de extrema pobreza. O nível de escolarização é muito baixo e calcula-se que 65% das pessoas que vivem no campo possuem até quatro anos de estudo. (Cf. Barros: 2006)

assim como a invisibilidade social dessa juventude, são os dois aspectos que chamam atenção dos/as pesquisadores brasileiros/as quando voltam seu olhar para as especificidades dessa juventude.

No primeiro aspecto, é perceptível uma saída mais significativa por parte das jovens. Em determinados casos, a mãe acaba saindo também para morar com a/s filha/s na cidade. Segundo Weisheimer (2005), 25% da migração jovem para a cidade correspondem a migração feminina.

Nós morava todo mundo na roça, aí quando terminou a 4ª série, meu pai comprou uma casinha de madeira na rua e nós mudamo pra lá. Eu, mãe e as minina (referências às duas irmãs). Aí pai ficou na roça só. No final de semana ele vinha pra rua e trazia arroz, feijão, farinha, macaxeira, inhame, machiche abroba, quiabo, essas coisa que a gente planta na roça mesmo. [...] Quando ele num vinha nós ia no sábado e voltava na segunda feira no ônibus da linha. (Arlete – maio de 2009).

Neste sentido, a grande maioria das adolescentes, são estimuladas a deslocar-se do campo para a cidade, pois tem a ilusão de que nesse espaço que tem uma dinâmica bastante diferente do seu lugar de origem, tudo vai melhorar e assim nutrem o *sonho* de mudar não só a sua qualidade de vida, mas também de seus familiares, que neste contexto, deposita nessa adolescente uma intensa carga de responsabilidades no que diz respeito a ter uma ascensão social e assim transformar a situação econômica dos familiares que no campo ficaram

O trabalho nesse contexto se configura enquanto um cunho identitário importante para as pessoas de modo geral. E para as mulheres principalmente, pelo fato de caracterizar uma certa “redenção ou elevação da sua auto estima. Nesse relato,

é possível perceber que o trabalho embora considerado por ela “inferior,” se constitui enquanto um elemento bastante significativo no seu imaginário, já que neste sentido, devolveria a dignidade que a situação de abuso sexual lhe tirara, uma vez que os direitos sociais estão intrinsecamente ligados ao trabalho.

[...] eu não me lembro bem mas parece que foi em 91 que eu saí daqui da roça e fui pra lá, pra cidade pra estudar...eu me lembro que na primeira semana, foi bom demais...eu ficava impressionada com as coisas que tinha na cidade, sabe como é? A pessoa sempre morou na roça, sem energia, alumiaava só com um candierim véi só, a diversão que agente tinha lá era o rio...tinha uma ponte que o pessoal mais novo ia tudo pra lá no domingo, nós apelidava lá de poção..porque era fundo. Aí banhava o dia todo, tinha gente que só saía de lá depois que apanhava que era a hora que os pai levava e dava uns puchavanco de cabelo. Aí quando cheguei na cidade, era tudo bonito, tudo iluminadim, eu gostava de ir lá pra fora e ficar vendo aquele monte de poste tudo iluminado, tudo claro. Mas depois que passou um tempo ficou ruim demais. A mulher não me dava as coisas porque dizia que eu tava lá só pra estudar [...] é porque ela acertou esse acordo com minha mãe e meu pai quando eles vieram pedi pra mim ficar na casa dela, aí eu fui ficando com necessidade de ter as coisas, eu via todo mundo com uma roupinha nova e eu não...[...]
(Regina – abril de 2009).

A “mulher” a qual a depoente se refere normalmente é a família da cidade para onde as adolescentes migram. Nesse contexto, ocupam o papel de empregada doméstica, babá, cuida de idosos, etc. Durante a pesquisa, constatamos que, na maioria dos casos, não são remuneradas, pelo fato dos afazeres domésticos, não serem considerado “trabalho”, apenas uma ajuda, já que estão aumentando as despesas da casa. O trabalho que desenvolvem é uma espécie de pagamento pela alimentação, dormida, material de higiene, etc. além da possibilidade de estudar. Essa relação em geral, trata-se de um acordo feito entre as famílias das adolescentes com as famílias com as quais elas vão fazer parte, que na maioria dos casos são famílias que dispõe de certo recurso econômico, ou possui com a família da jovem, relações de parentesco, compadrio, etc.

Para essas jovens, o trabalho se caracteriza enquanto um organizador social e toma uma posição de centralidade, que é reforçado pela escola, que se associa ao trabalho, inculcando a idéia de êxito, sucesso que se dá a partir da ascensão da esco-

laridade. Nessa relação, o trabalho se relaciona a sobrevivência, uma vez que em nenhum momento se percebe no relato dessas jovens uma ponte para a realização profissional. Neste sentido, surge outro aspecto que, nessa pesquisa, caracterizou-se como um elemento catalisador na vivência dessas jovens, que é a situação de abuso sexual³, sendo determinados por diversos fatores, sendo um deles reforçado por uma lógica hegemônica que constrói no imaginário social dessas adolescentes a cultura e a necessidade do consumo. Algumas situações de abuso possibilitarão essas meninas terem acesso a esses bens culturais que historicamente foram-lhes negados.

Ao migrarem do campo para a cidade, os/as jovens não estão apenas em busca de um lugar atrativo, ou de escolarização, estão em busca de oportunidades, de sonhos, de esperanças, que na maioria das vezes, estão mascaradas de dominação e violência.

[...] quando ele queria que eu fosse lá no quarto veí que ele morava, ele passava lá na casa onde eu morava, ficava por lá de bobeira aí só dava um sinal e ia embora, aí depois eu ia. Falava pra mulher que ia fazer um trabalho de escola e ia. Quando chegava lá, ele já tava me esperando... aí ele sempre comprava coisa levava coisa de comer, laranja, banana, maçã, uva...chocolate...eu ainda era menina e menina gosta dessas coisas, né...[...]. **(Regina, março de 2009)**

Para VIGARELLO citado por SOARES, 1998, p. 17, o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vêm inscrever seus signos, como também seus brasões. Neste sentido, é no corpo onde ocorrem os controles da sociedade, as relações de poder, não por simples ideologias sobrevoantes (FOUCAULT, 1987), por um discurso visceral, que adequa, [...] endireita, [...] poda, [...].

“Eu nunca vou ter coragem de contar o que aconteceu comigo pra ninguém, da minha família né? Porque eu mesmo, (pausa) [...] eu mesmo tenho muita vergonha e se meus filho, meu marido saber dessas coisa, eu tenho medo deles num me respeitar mais, né? Porque eu mesmo

3 Segundo Eva T. Silveira Faleiros e Josete de Oliveira Campos, pesquisadoras do CECRIA, nos materiais bibliográficos disponíveis até o momento, não há uma precisão terminológica para o conceito de abuso sexual, sendo este designado por diferentes termos, como: violência sexual, agressão sexual, vitimização sexual, exploração sexual, maus tratos, sevícia sexual, ultraje sexual, injúria sexual, crime sexual. Nessa pesquisa, utilizaremos o termo abuso sexual, que corresponde a situações de uso excessivo e ultrapassagem de limites, considerando a condição social das adolescentes pesquisadas.

acho essas coisa tão esquisita que, sei lá, Deus me livre...[...] (Tereza, maio de 2009).

A fala da depoente expressa uma condição de auto punição, à medida em que seus gestos tensos e confusos revelam uma certa repulsa em relação a sua situação vivida. Nas suas narrativas ela mencionava o tempo todo o termo *prostituição*, externando nessa relação uma construção extremamente negativa em relação a concepção construída historicamente acerca das mulheres prostitutas e como eram vistas no século XVII⁴ e como são rotuladas atualmente.

2.1. Enveredando por outros caminhos, protagonizando resistências...

Um dos grandes desafios que se colocou para nós em meio a concretização dessa pesquisa foi pensar a sua relevância social, e as possíveis contribuições que se fazem necessárias em toda e qualquer pesquisa pautada em princípios políticos e éticos. No entanto, nossa preocupação não se centrou apenas nisso. Precisávamos desvelar essa realidade, anunciar e denunciar essas vozes caladas silenciadas, negadas, já que a história oral tem um caráter denunciador e também é porta voz das injustiças sociais.

Nossa intenção nesse processo de construção foi possibilitar que essas mulheres falassem, externassem, educassem, sensibilizassem com e a partir das suas histórias de vida que representa a história de vida de muitas jovens que migraram de seus territórios em busca de vida digna, e nesse processo foram violadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPELO, Cleide Riva. **Cal(e)idoscorpos um estudo semiótico do corpo e seus códigos**. São Paulo: Annablume, 1996.

4 “A prostituta na sociedade era vista como o esgoto do palácio. Se se retirar o esgoto, o palácio inteiro será contaminado.” (RICHARDS, 1993, p. 123) A prostituição é vista, nesse contexto, como um mal necessário ao alívio das necessidades sexuais e evitava que os homens se aproximassem de esposas e filhas respeitáveis, procurando assim, desestimular o estupro. (RICHARDS, 1993)

FALEIROS Eva T. Silveira & CAMPOS Josete de Oliveira; in **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes** - CECRIA / MJ-SEDH-DCA / FBB / UNICEF; Brasília, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

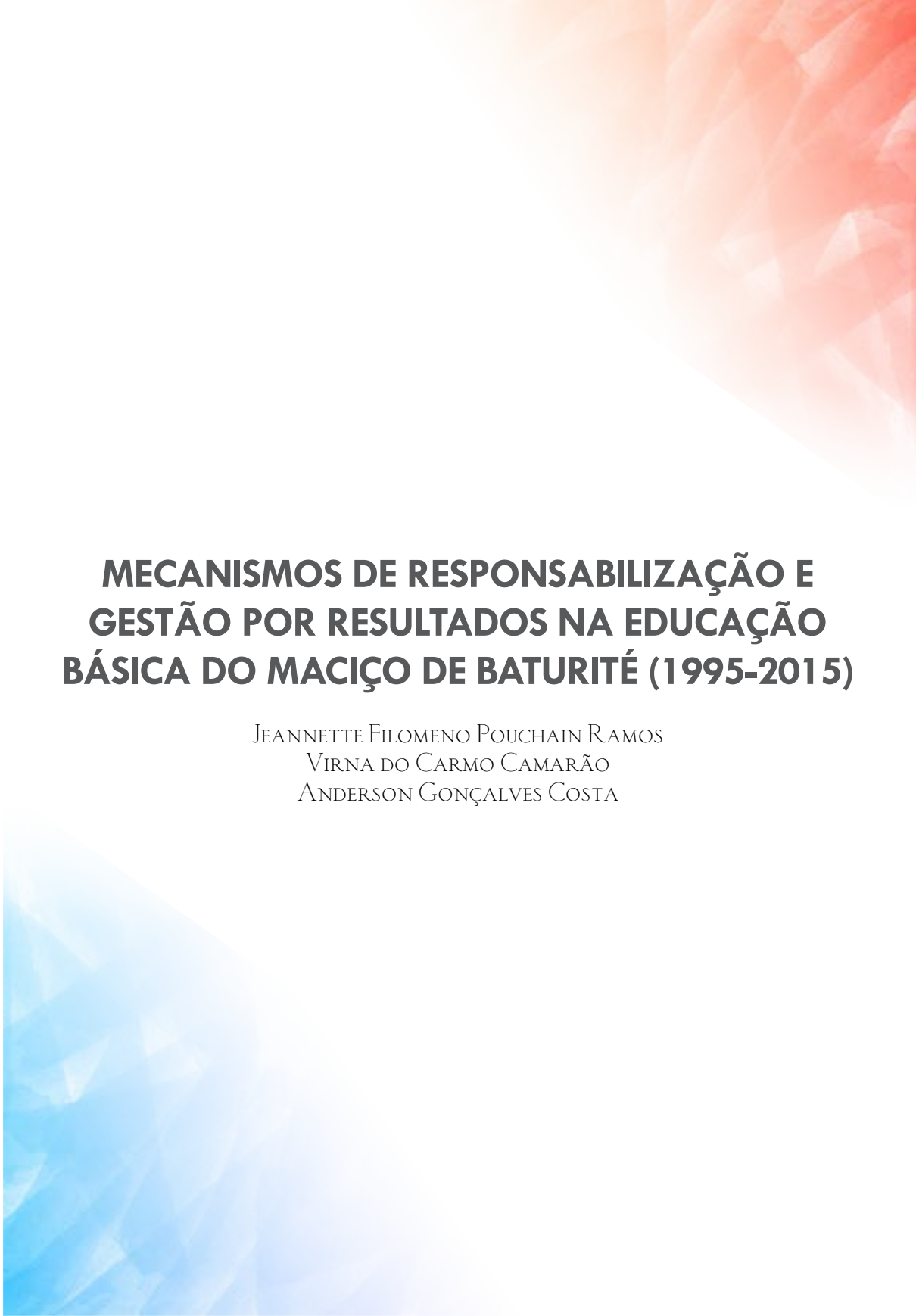
_____. **Microfísica do poder**. Org. e Tradução Roberto Machado, 22ª ed. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Sonia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. SP. Humanidas: brisa oficial do estado, 2002.

POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**: *Estudos literários*, São Paulo, 1989.

RIBEIRO Beatriz. **Juventude do Campo**: processos de territorialização, processos de identificação. UFPA – Marabá, 2009.

SILVA. Loíde. **Dialogando Sobre Juventude Camponesa**. UFPA – Marabá – PA, 2009.



MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO E GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MACIÇO DE BATURITÉ (1995-2015)

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS
VIRNA DO CARMO CAMARÃO
ANDERSON GONÇALVES COSTA

MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO E GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MACIÇO DE BATURITÉ (1995-2015)

Jeannette Filomeno Pouchain
RAMOS (UNILAB)¹

Virna do Carmo CAMARÃO (SME- Fortaleza)²

Anderson Gonçalves COSTA (UNILAB)³

RESUMO

O fenômeno da Gestão por Resultados (GPR) na educação assume uma dimensão planetária, o que prova ser este um movimento global, decorrente de uma agenda política que protagonizou a educação formal como força propulsora para a formação de capital humano. Interessa-nos analisar como o fenômeno da GPR e responsabilização, no Brasil, delinea-se como macro política educacional, de orientação neoliberal, a partir da reforma do Estado de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso e seu impacto na política educacional do Ceará, em especial no Maciço de Baturité, no interstício de 1995 a 2015. A escolha do período corresponde à consolidação do projeto político do grupo de jovens empresários que, organizados no Centro Industrial do Ceará – CIC transplantaram suas ideias para a arena política por meio de projeto mudancista para os 20 anos seguintes. Como procedimentos de coleta de dados da pesquisa de natureza qualitativa realizamos a revisão de literatura, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com gestores educacionais do Estado, da macrorregião Baturité e do município de Redenção. Para tanto, iniciamos situando contextualmente e conceitualmente o surgimento do modelo de GPR na educação, bem como as condições sócio-históricas que viabilizaram seu recrudescimento no mundo e, mais detidamente, no Brasil. Em seguida, abordamos sucintamente sua inserção na política educacional do Ceará e, por último, apresentamos os resultados parciais da macrorregião de Baturité. Concluímos que o PAIC cearense surge assim como concretização mais palpável do regime de colaboração previsto na CF/1988 e materialização das teses administrativas da GPR/accountability e seus desdobramentos incidiram na criação na Programa Nacional de Al-

1 Doutora em Educação Brasileira, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, ramosjeannette@unilab.edu.br.

2 Doutora em Sociologia, Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, virnacamarao@hotmail.com.

3 Bacharel em Humanidades, Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (UNILAB), andersoncosta@gmail.com.

fabetização na Idade Certa. – PNAIC. Este programa constituiu uma engenharia institucional que o envolve, bem como aos processos, procedimentos e sujeitos, que estão imersos na trama da accountability educacional e que tem reinventado, de modo sutil, novos tempos modernos, como reedição do clássico de Charles Chaplin e apontado na transmutação da natureza e fins da educação escolar e do trabalho.

Palavras-Chave: Gestão por resultados. *Accountability*. Responsabilização. Gestão educacional.

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da Gestão por Resultados (GPR) na educação assume uma dimensão planetária, o que prova ser este um movimento global, decorrente de uma agenda política que protagonizou a educação formal como força propulsora para a formação de capital humano. Este último, compatível com as novas tendências de crescimento econômico no mundo capitalista regido pelas tecnologias e informação. Ball (2001) utilizará o termo “empréstimo” ou “transferência” de política, para reportar-se ao fenômeno da globalização ao tratar do aspecto supranacional de uma agenda programática, com metas bem definidas para a educação - elaborada por organismos internacionais mediante pactos multilaterais entre nações - a fim de consensuar um modelo educacional voltado para a competitividade econômica.

Esse cenário começa a se delinear no mundo a partir da década de 1980 assumindo configurações diferenciadas nos diversos países em função de suas especificidades sociais, políticas, culturais e econômicas. Interessa-nos analisar como o fenômeno da GPR e responsabilização, no Brasil, delinea-se como macro política educacional, de orientação neoliberal, a partir da reforma do Estado de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso e seu impacto na política educacional do Ceará.

A proposta do presente artigo resulta de resultados parciais da pesquisa “Gestão por resultados na educação: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2010)”, financiada pelo CNPq (Universal, 14/2013). Trata-se, portanto, de pesquisa de campo, de natureza qualitativa, o recorte geográfico abrange as regiões do Maciço do Baturité, Baixo Jaguaribe e a capital Fortaleza. A escolha destas macrorregiões deve-se a diversidade socioeconômica, cultural e política, pela consolidação e interiorização dos grupos de pesquisas vinculados as instituições de ensino superior envolvidas na pesquisa (UNILAB/UECE) e por serem regiões onde a GPR e os mecanismos de res-

ponsabilização foram implementados. Priorizamos, para a confecção deste artigo, contemplar a macrorregião do Maciço de Baturité para apresentação e análise de resultados parciais devido ao caráter finalístico no tratamento dos dados em relação às demais regiões. A escolha do período de 1995 a 2010 corresponde à consolidação do projeto político do grupo de jovens empresários que, organizados no Centro Industrial do Ceará – CIC transplantaram suas ideias para a arena política por meio de projeto mudancista⁴ para os 20 anos seguintes. Como procedimentos de coleta de dados da pesquisa de natureza qualitativa realizamos a revisão de literatura, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com gestores educacionais do Estado, da macrorregião Baturité e do município de Redenção.

O artigo se subdivide em três momentos. No primeiro buscaremos situar contextualmente e conceitualmente o surgimento do modelo de GPR na educação, bem como as condições sócio-históricas que viabilizaram seu recrudescimento no mundo e, mais detidamente, no Brasil. No segundo, trataremos de abordar sucintamente sua inserção na política educacional do Ceará nos governos correspondentes ao recorte temporal da pesquisa. E, por último, apresentar os resultados parciais da macrorregião de Baturité.

2. GPR NA EDUCAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO: compreensão contextual e conceitual

O termo “Gestão por Resultados” já fala por si, em linhas gerais significa “processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos (...)” (CONSED, 2007). A perspectiva é criar um padrão de qualidade de desempenho na escola pública, de modo que os resultados deste trabalho transpareçam nos indicadores educacionais. Estes últimos a funcionar como holofotes do sucesso ou fracasso escolar. A qualidade da aprendizagem do aluno é atrelada a gestão e, ao diretor como o regente a orquestrar todos os dispositivos de controle e monitoramento da prática docente. O problema da aprendizagem torna-se endógeno a escola, obscurecendo os possíveis condicionantes socioeconômicos e culturais.

4 O projeto elegeu Tasso Jereissati I (1987-1990), Ciro Gomes (1991-1994), Tasso Jereissati II (1995-1998), Tasso Jereissati III (1999-2002) e Lúcio Alcântara (2003-2006) e tem continuidade na gestão do Partido Socialista Brasileiro – PSB, com Cid Gomes (2007-2015).

As origens históricas das políticas educacionais de responsabilização e Gestão por Resultado dão-se no início dos anos 80, tanto na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, como nos Estados Unidos, ambos sob a crença de que a melhoria no sistema educacional é diretamente proporcional a melhoria da produtividade econômica, a já conhecida equação do capital humano.

A disputa entre as nações ricas por um lugar competitivo no mercado global tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. Ao mesmo tempo, o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida. Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006 p.378)

Outro fato motivador dessas políticas tem a ver com os resultados de avaliações e estudos realizados pela Avaliação Internacional de Progresso Educacional – Iaeap, o qual veio apresentando, no decorrer das décadas de 60 a 80, a partir de um universo amostral de países, resultados baixos de proficiência em disciplinas como ciências, matemática e língua. (BROOKE, 2006) Na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, nos anos 80, foi criado o Currículo Nacional Comum e o Sistema de Avaliação de Desempenho dos alunos. Este último, com a divulgação pública das avaliações, ocasionou a prática de ranqueamento entre as escolas na corrida pela busca do melhor resultado. A questão problematizada pelos educadores críticos do novo modelo educacional na época era: melhor nota significa melhor educação? Nos EUA, país cuja morada essa política não encontrou, inicialmente, grande resistência,

(...) este movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), o qual

apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional. Em 1990 uma primeira formulação já estava disponível no clássico texto de Chubb and Moe (1990). (FREITAS, 2012, p. 381)

Em 2002 foi aprovada a Lei Federal americana “*No Child Left Behind*” que possibilitava as famílias escolherem escolas privadas sob a luz de seus melhores resultados. A captação de alunos mediante subvenção pública gerou nas escolas um clima de disputa, quanto mais alunos, mais recursos. Não foi diferente no Chile com a adoção do sistema de “vouchers”, onde a padronização de testes e o mapeamento de escolas, mediante resultados, incentivava a migração de alunos para escolas privadas, através de subvenções do sistema público. Essa é uma tendência que se expandirá por 11 países da América Latina, ou seja, quase sua totalidade.

No Brasil, toma folego nos anos 90, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Entre os anos 90 e 91, o país inaugura sua participação nos exames internacionais de avaliação educacional. No início do século XXI ingressa no Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA, juntamente com os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (BROOKE, 2006). Portanto, a educação formal, numa perspectiva global, entra na agenda política internacional provocando no mundo a implementação de políticas regulatórias, cujo viés liberal norteará a gestão por resultado e a responsabilização.

O termo responsabilização ou *accountability* tem sua origem na ciência política, para qual e, além de suas variâncias e polissemia, é compreendida como responsabilização nos atos praticados inferindo a uma prestação de contas imediata seja no âmbito público ou privado. Grosso modo, um mecanismo democrático de “prestação de contas”, cujo arranjo institucional permite que instâncias governistas prestem contas de suas ações e decisões: o que, por que, como e o quanto realizam. Em espaços institucionais de participação social como, por exemplo, conselhos fiscalizadores, setoriais, orçamentos participativos etc., no qual o exercício do controle social se exerça, é característico sua presença.

Entretanto, compreendendo que há um afastamento da *accountability* do sen-

tido de responsabilização social⁵ (BAUER, 2013; CAMPOS, 1990), concordamos com Pinho e Sacramento (2009) quando afirmam que *accountability* é sinônimo de responsabilidade objetiva, ou seja, a responsabilidade de uma pessoa ou de uma organização perante outra tende a culminar em consequências, prêmios ou punições. É a responsabilização pelas ações que são tidas nas organizações, ou seja, a responsabilização social pelos atos praticados institucionalmente e, ou individualmente. O que se identifica é a reapropriação do termo por um viés gerencialista, sem a perda de vista de seu eixo referencial que é a “prestação de contas”. Para Freitas (2012), o alicerce teórico da responsabilização se funda em um tripé teórico constituído pela psicologia behaviorista, neurociência e ciência da informação com o propósito de instituir uma “cultura de auditoria”.

No âmbito dos sistemas educacionais, o efeito é análogo ao “efeito cascata”. O formato institucional vertical faz com que as camadas acima exerçam controle sobre as demais. A escola é a camada mais plana do edifício de ações regulatórias que age sobre ela. Assim, um processo de descentralização para uma centralização em novos arranjos, sendo um tanto quanto paradoxal. Ao passo que o Estado dá maior autonomia as escolas e gestores no viés administrativo financeiro, o que Laval (2004) caracteriza como “transferência de competências às coletividades locais”, ele centraliza os processos avaliativos, o currículo e porque não dizer à ação pedagógica, ao impor sobre esses agentes normas e metodologias para se chegar aos resultados, ou seja, um desdobramento da ação pedagógica enquanto *processo* e dos resultados enquanto *produto*. Todo este cenário cria uma “cadeia produtiva da educação” (VIEIRA, VIDAL & NOGUEIRA, 2015), ao impor responsabilidades que vem desde o Ministério da Educação e chega no chão da escola, engendrando uma “cadeia hierárquica” (LAVAL, 2004), que responsabiliza e efetiva “normas impostas em cascata” (ibidem).

A engenharia regulatória requer o controle dos campos institucionais prioritários da educação: formação, gestão e avaliação. Os sistemas de avaliação externa são instrumentos medidores de resultados, que quando divulgados provocam a prá-

5 Para Bauer (2013), a *accountability* tem ultrapassado o gerenciamento financeiro, tangendo também o gerenciamento político (2013, p. 122). Nesta perspectiva, há a *accountability* de objetivos, *accountability* de processos e de *accountability* de resultados.

tica do ranqueamento, condicionando a escola e seus professores a uma corrida para se beneficiar das recompensas e se livrar das sanções. A meritocracia, portanto, põe-se como forte mecanismo de responsabilização, uma vez que a melhoria da aprendizagem do aluno é compreendida como responsabilidade única da escola, torna-se mérito dela a melhoria dos seus resultados. De acordo com Freitas essa tendência,

está na base da proposta política liberal: **igualdade de oportunidades** e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. **Nada é dito sobre a igualdade de condições** no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (grifo nosso)(FREITAS, 2012, p. 383)

Dito de outro modo, criar oportunidades pressupõe o investimento no mérito individual ou coletivo de uma dada instituição. A escola eficaz é aquela cujo protagonismo reside numa gestão escolar capaz de, por ela mesma, produzir ou manter resultados educacionais que não necessariamente perpassam somente pela qualidade de ensino. Por conseguinte, os desdobramentos dessa política regulatória, não se mostram animadores do ponto de vista de uma educação progressista, autônoma e libertadora, como veremos no tópico a seguir que trata do Ceará.

3. MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO NA GPR DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ

Diante do cenário de políticas mundializadas de ajuste fiscal, imersas na “dita” crise econômica e maquiadas sob o discurso da modernização, as reformas de Estado na América Latina, no final dos anos 1980 e início de 1990, tem adotado o gerencialismo, em contraposição as práticas burocráticas. É desse período a construção dos modelos de políticas públicas pautadas no ideário gerencial. O caso brasileiro, traz daí o processo de Reforma do Estado (1995), enquanto tradução para a máquina pública das transformações que estão acontecendo na economia e na sociedade.

Colocando-se neste terreno de Reforma, o governo Lúcio Alcântara (2003-

2006) instituirá no Ceará, como instrumento administrativo, a GPR. Esta medida formaliza um modelo administrativo que, na prática, já vinha sendo empregado nas administrações anteriores e que, *grosso modo*, seguirá presente nos governos Cid Gomes (2007-2014), como denota nossa investigação acerca do mecanismo de responsabilização no PAIC, programa implementado em 2007.

O Plano de Governo de Alcântara (2003 e 2006) foi estruturado em quatro áreas, são elas: Ceará Empreendedor, a dimensão econômica; Ceará Vida Melhor, a dimensão social; Ceará Integração, o aspecto territorial e Ceará a Serviço do Cidadão, conforme os autores do Plano, “a dimensão da governança”, precisando que: “o eixo da governança fica responsável pelo suporte institucional e operacional dos três primeiros eixos” (MAIA JÚNIOR; HOLANDA, 2006, p. 11). No foco Ceará Vida Melhor, onde se inclui a educação, se repete a visão do governo anterior⁶ na noção de que o caráter “estruturante” do Estado, que não é mais provedor de direitos, mas de meios para que cada indivíduo assegure sua própria promoção - “o social qualifica as pessoas”.

Nessa linha, se mantém a forte tendência descentralizadora das administrações anteriores, sob o argumento de que, nesse caso, “a construção dos resultados acontece nos municípios e nas comunidades, onde o raio de ação do Estado é limitado”. Do que se conclui que os instrumentos adequados para a área social serão os que se baseiam “na promoção de parcerias entre tais entes” (Idem, *ibidem*, p. 12-13).

Naturalmente não se esclarece que um lado dessa “parceria público-público” é o público não-estatal, sob a forma das “comunidades” (Idem, *ibidem*, p. 14). Assim, o sentido da ideia de “resultados” surge quando se revela nos do tipo contrato de gestão, pelos quais se “[...] premia financeiramente os municípios com mais avanços nas condições de saúde, educação e renda (...)” (Idem, *ibidem*, p. 14). Aqui emerge com força a política de *accountability*, onde a responsabilidade pelos resultados se desloca para a ponta, estimulando múltiplos processos de parcerias para torná-los

6 Para Costa (2016), nas administrações anteriores a de Lúcio, o então governador Tasso Jereissati sinalizou sua administração na reorganização das atribuições estaduais, trabalhando em setores prioritários como a educação, pressupondo-se que com a universalização do acesso, a garantia da permanência e o sucesso dos alunos na escola poder-se-ia a médio e longo prazo superar o cenário de analfabetismo e promover a inclusão socioeconômica nos chamados “governo das mudanças”.

possíveis, atendendo a precondição do Plano de Governo de Alcântara que é o contínuo ajuste fiscal que exige uma racionalização de meios, como o caso cearense demonstra. Para Vieira e Vidal (2013), “o governo Alcântara passava por um contexto peculiar também comum a outros Estados nordestinos: as transferências dos recursos do Fundef aos municípios praticamente consumiam o orçamento do estado, que passou a enfrentar a falta de recursos próprios [...]” (p. 6)

É só, então, no Governo Cid Gomes que o Estado institucionaliza a GPR, com a Lei no. 13.875/2007, que dispõe sobre o modelo de Gestão do Estado. O programa deste governo, “O grande salto que o Ceará merece” (2007-2010), ressalta que a diferença está no novo jeito de fazer para que se possa distribuir equitativamente a riqueza entre as pessoas e as regiões, fazer juntos. “Já provamos⁸ que poderemos tornar isso realidade pelo que estamos promovendo no Brasil, em Fortaleza, em Sobral e em diversas outras cidades do Ceará, construindo as bases para um desenvolvimento econômico com inclusão social” (CEARÁ/DIRETRIZES PARA O PLANO DE GOVERNO - DA COLIGAÇÃO, CEÁRA VOTA PARA CRESCER, 2006, 05).

No segundo governo de Cid Gomes (2011-2014), o programa de governo explicita que a responsabilidade do Estado com a Educação não se limita somente a sua rede de ensino, ao tratar do regime de colaboração operacionalizado pelo PAIC, que rendeu bons resultados em sua primeira gestão. “Pra fazer ainda mais” na educação era necessário entender a oferta educacional: “[...] como vetor de promoção do desenvolvimento pessoal, social, econômico e geradora de oportunidades [...]; com equidade e foco no sucesso dos alunos (CEARÁ, Plano de Governo Por um Ceará Melhor para todos, 2010, p. 26)”.

Para tanto, seria organizada uma gestão educacional que promovesse a autonomia escolar “[...] na perspectiva de processos de gestão eficientes e eficazes voltados para a elevação dos resultados de aprendizagem” (ibidem, p. 28), através da consolidação dos modelos de gestão (SEDUC, CREDE e escolas), de mecanismo de incentivo e reconhecimento de alunos e professores, formações focadas no planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos educativos, como garantia do alcance de metas.

[...] o programa veio com a proposta de formação para os professores, a proposta de investimento financeiro, a proposta de um acompanhamento mais específico, a proposta de um resultado em dados, em estatística que apresentem,

que possam refletir ou não o trabalho desse professor [...] ele funciona porque foi pensado a partir de uma série de ações com todos os atores envolvidos nesse processo de educação [...] (Entrevista com ex-diretora de ensino do município de Redenção em 05 de agosto 2015, p. 8).

Trabalhar juntos numa perspectiva colaborativa entre os entes federados e na relação com outros parceiros no enfrentamento das questões supracitadas e, para tanto, na assunção das propostas de ações com vistas no alcance dos resultados e, conseqüente, responsabilização. Neste governo fica, portanto, explícita a mudança na ação que está não mais apenas vinculada aos resultados, mas há procedimentos que compartilham a responsabilidade tanto do acesso, como na gestão, aprendizagem e avaliação. Em outras palavras, a tríade da *accountability* ou como cita Bauer (2013), a *accountability* de objetivos, processos e de resultados.

Atualmente, para efeitos administrativos, o Estado do Ceará é dividido em quatorze Macrorregiões de Planejamento, estabelecidas a partir de suas características geográficas e socioeconômicas. A macrorregião Maciço de Baturité é composta por 13 municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção (COSTA; MARTINS; RAMOS, 2015). Assim, na área de abrangência da macrorregião do Maciço, as ações educacionais são coordenadas pela 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 8ª CREDE.

Ao analisar o marco legal da educação escolar cearense, e neste caso no Maciço de Baturité, no período em tela, verificamos que há várias regulamentações que ratificam a adoção da responsabilização, vejamos:



IMAGEM 1: ACCOUNTABILITY NO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO CEARENSE*

*Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta teia da responsabilização da educação no Maciço de Baturité, constituída de forma sistêmica e articulada, envolve diferentes entes federados (Estado e Municípios) e dentro de cada sistema educacional, estadual e municipal, envolve diferentes instâncias e atores (prefeito, secretário(a) de educação, docentes e discentes). Para efeito deste estudo, trataremos a seguir apenas da Lei do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços - ICMS e da Escola Nota Dez, considerando que as demais tratam de premiações relativas ao ensino médio.

As ações do PAIC estão organizadas em cinco eixos sistêmicos e articulados, são eles: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil. Cada um é primordial, de modo que se qualquer um desandar um deles pode comprometer todo o trabalho desenvolvido nos outros eixos. Quanto a sua operacionalização, o PAIC tem como marco o regime de colaboração, por meio da cooperação Estado – Município, de forma que o Estado, a partir das CREDE's, disponibiliza equipes que atuam cooperando junto ao município. Os municípios, por sua vez, possuem equipes que atuam diretamente no desenvolvimento das escolas municipais por meio do monitoramento, afim de visualizar a realização das metas.

O elemento, de caráter tributário, que se soma a esta estrutura institucional é o atrelamento do ICMS aos indicadores educacionais dos municípios como mecanismo de pressão aos municípios, à medida que o montante do repasse do tributo

depende da melhoria dos indicadores, quanto melhor os resultados maior a arrecadação da prefeitura. Em entrevista, à Coordenadora da 8ª Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação - CREDE, afirmou que “essa questão ela tem um impacto grande, eu acho, para não ser assim muito dura, que até que seja uma motivação, ela motiva” (Entrevista, 12 de setembro de 2015, p. 36), todavia, as relações internas aos municípios são elencadas pela entrevistada como importantes no processo estabelecido visto que “[...] por vezes eles não tem autonomia, não é que não tenha autonomia, eles não tem condições financeiras para realizar acompanhamentos, porque eu acredito que no PAIC, ou seja nas nossas escolas, uma coisa que tem sustido efeito, é o acompanhamento” (ibidem).

Na mesma instituição, ao ser questionada sobre os impactos do ICMS e a relação dos gestores municipais com esse mecanismo, a Gerente do PAIC descreve que os encontros entre a gerência, secretários e representantes municipais para tratar dos resultados e conseqüentemente do repasse do tributo, são bem aceitos, embora haja questionamentos sobre a relação de resultados e valores. Assim, ao tentar explicar a engenharia de repasse do PAIC, afirma: “[...] se meu município não cresceu, se eu não tenho bons resultados na educação, eu não posso querer, na fatia do bolo, participar na cota-parte igual [outro] município”, visto que, para a mesma, “quanto melhor o resultado, melhor é o repasse” (Entrevista com a Gerente Regional do PAIC em 25/05/2015, p. 35).

Segundo Brandão (2014), dos 100% da cota parte do ICMS distribuído no Ceará, 72% corresponde ao desempenho na área educacional do município. Contraditoriamente, Freitas cita

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e

especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? (FREITAS, 2007, p. 971)

Este aspecto nuclear que é o obscurecimento das dimensões sociais, econômicas, culturais e o fortalecimento da perspectiva gerencialista para se alcançar a qualidade do ensino que coadunam com o “novo velho tempo moderno”. Daí o mecanismo da responsabilização como ferramenta eficaz na cobrança de resultados na instância das prefeituras e escolas.

[...] acho muito importante a coisa da redistribuição da cota parte do ICMS, acho que não tem um Estado brasileiro que tem uma política dessa de distribuir com base em indicadores [...] isso é um sinal que o governo “tá dando”, já entra dinheiro pro município, com base nesses indicadores que ele tem que focar, isso é uma política de indução, porque ele tá estimulando, quer mais dinheiro? Faça sua parte. (Entrevista com ex-coordenadora da Coordenação de Cooperação com os Municípios – COPEM/SEDUC em 10 de novembro de 2015, p. 28)

No raio das escolas, o Prêmio Escola Nota Dez premia as 150 escolas que alcançarem bons índices na alfabetização das crianças a partir do SPAECE-ALFA e para a 150 escolas com os piores índices. Tal programa tem possibilitado um intercâmbio de práticas gestonárias e pedagógicas, ao mesmo tempo em que expõe para toda a comunidade, o resultado da escola e, indiretamente, de docentes e discentes. Para Ramos, Camarão e Costa (2016, 11-12)

O protagonismo da direção reside justamente na responsabilidade deste profissional em responder pelos níveis de proficiência de sua escola. Se a escola vai bem ou mal caberá diretamente a ele o ônus e bônus da ação. O peso da responsabilidade requer desse profissional a profissionalização de suas ações, ele é cotidianamente chamado a lidar com o sistema de avaliação e seus indicadores e a partir deles e, juntamente com sua equipe, elaborar um planejamento pedagógico interventivo focado nos resultados a serem melhorados.

Isto acontece porque o PAIC cria engenharia institucional para que as gestões municipais e escolares estejam voltadas para aquela que se põe como principal meta, “[...] o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos

cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências [...]” (Art. 2º, Lei nº 14.026/07).

Esta teia ratifica a *accountability* de objetivos, processos e resultados na cultura da avaliação, adotadas mediante PAIC e que está em sintonia com a aceção da gestão por resultados, supracitada. Há ainda o controle velado no tocante a atuação do professor, seja na relação escola-professor, nas formações entre tutores e tutorados, como também pela sociedade com a divulgação dos resultados das escolas e premiação de discentes e docentes. Isto ocorre porque

A Seduc produz e divulga publicamente uma **classificação geral dos resultados** dos municípios e escolas no Spaece Alfa. **Os resultados são amplamente noticiados na imprensa.** Os gestores estaduais defendem que a divulgação funciona como uma **prestação de contas** para a sociedade e possibilita o acompanhamento dos indicadores educacionais do estado.” (GUSMÃO, RIBEIRO, 2011, p.18) (grifos nossos).

É fato, portanto, que este pacto inovou na relação entre o governo do Estado e os municípios e despontou com um novo modelo de gestão que integra e articula as dimensões da gestão, da aprendizagem e da avaliação na melhoria dos resultados educacionais.

Chamamos atenção para o fato de que o processo de avaliação tende a enquadrar os processos de ensino-aprendizagem, o que nos leva à hipótese de que estes mecanismos avaliativos possam estar levando a uma eficiência das crianças no enfrentamento dos mesmos sem a devida correspondência com uma aprendizagem significativa. Este é um dos elementos que a pesquisa em curso, de que deriva este artigo, apresenta como objeto de uma continuidade dos estudos.

Para medir o nível de aprendizagem das crianças do segundo ano do ensino fundamental, é utilizada como matriz de referência à escala de interpretação pedagógica do SPAECE Alfa, contendo cinco níveis de alfabetização. No entanto, como podemos há um excesso de avaliação da aprendizagem que pode estar incidindo numa responsabilização precoce das crianças (avaliação da sala de aula, da escola, da rede municipal, estadual, federal e internacional de ensino). Esta ainda pode desvirtuar a essência do ensino fundamental que é a leitura do mundo e da letra, de

modo integrado, ao mesmo tempo em que tem restringido a formação ao português e da matemática.

Mediante o processo de reforma da administração pública realizada durante os anos de 1990 e a importância da *accountability* nas organizações, os indicadores de desenvolvimento educacionais demonstram uma melhoria nominal nos níveis de aprendizagem. Esta melhoria, contudo, ainda precisa ser provada no campo real pelos seus efeitos na elevação cultural das gerações recentes, no que diz respeito à ampliação do bem-estar, da autonomia individual e das coletividades, na consolidação da soberania econômica e científica do país. Isto porque um importante questionamento diz respeito à validade da mensuração efetuado pelas avaliações em larga escala no que diz respeito à detecção de uma verdadeira e significativa aprendizagem.

Sobre o que não cabe dúvida é acerca da eficácia do sistema de *accountability*/GPR como instrumento de racionalização da gestão da educação e dos meios financeiros para efetivá-la. Num contexto de contenção de gastos, ainda que estes tenham se ampliado em termos absolutos nos anos 2000 em diante, e de ajuste fiscal em permanência, os mecanismos distributivos de verbas baseados num sistema de desempenho e ranqueamento, por sua vez amparado numa emulação do município, da escola e, finalmente, do próprio professor, agora objetos da avaliação de seus resultados (*accountability*) como fundamento para o planejamento sistêmico apresentam-se como essenciais.

Ao mesmo tempo há que se ressaltar uma ampliação do controle do vértice do Estado sobre seus entes inferiores, num sistema piramidal. A GPR no Ceará é apenas a ponta do *iceberg*, que se encontra visível a comunidade acadêmica. De fato, há uma série de procedimentos e processos que foram criados e estão sendo consolidados, naturalizados, inculcando nos corações, mentes e fazeres de educadores e familiares de que um projeto de educação se restringe aos seus resultados.

O PAIC cearense surge assim como concretização mais palpável do regime de colaboração previsto na CF/1988 e de materialização das teses administrativas da GPR/*accountability*. Nas palavras de vários dos entrevistados, o PAIC foi, a seus olhos, a primeira efetivação real deste regime constitucional, o que nos remete à necessidade da continuidade deste estudo acerca deste programa, nascido no Ceará, embora ancorado na experiência internacional e nos cânones do Banco Mundial,

que se amplia agora para o âmbito nacional através do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. – PNAIC.

Por fim, faz-se necessário destacar que o marco legal e o PAIC sintetizam uma engenharia institucional que o envolve, bem como aos processos, procedimentos e sujeitos, que estão imersos na trama da *accountability* educacional e que tem reinventado, de modo sutil, novos tempos modernos, como reedição do clássico de Charles Chaplin e apontado na transmutação da natureza e fins da educação escolar e do trabalho.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais na Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto e accountability em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Angela Maria. et al. (Org). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 119-138.

BRANDÃO, Júlia Barbosa. O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação. Dissertação (mestrado) da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2014.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

CONSED. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**, 2007. Disponível em < www.consed.org.br >, acesso em 01.10.2016.

COSTA, Anderson Gonçalves. **Regime de colaboração e reorganização da gestão da educação no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC no Ceará (2004-2015)**. 2016. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Bacharelado em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Redenção – CE, 2016.

_____. *et al.* O que revelam os indicadores socioeducacionais? O direito à educação na região do Maciço de Baturité – Ceará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande, **Anais II CONEDU**, Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 1-12. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID1444_20082015182051.pdf>.

FREITAS. L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da

escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, dec. 2011. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37/37>>. Acesso em: 14 oct. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernos-cenpec.v1i1.37>. HOLLANDA, M.; MAIA JR. F. Plano de Governo – Crescimento com Inclusão Social. IN: HOLLANDA, M. (Org.) **Ceará a Prática de uma Gestão Pública por Resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006.

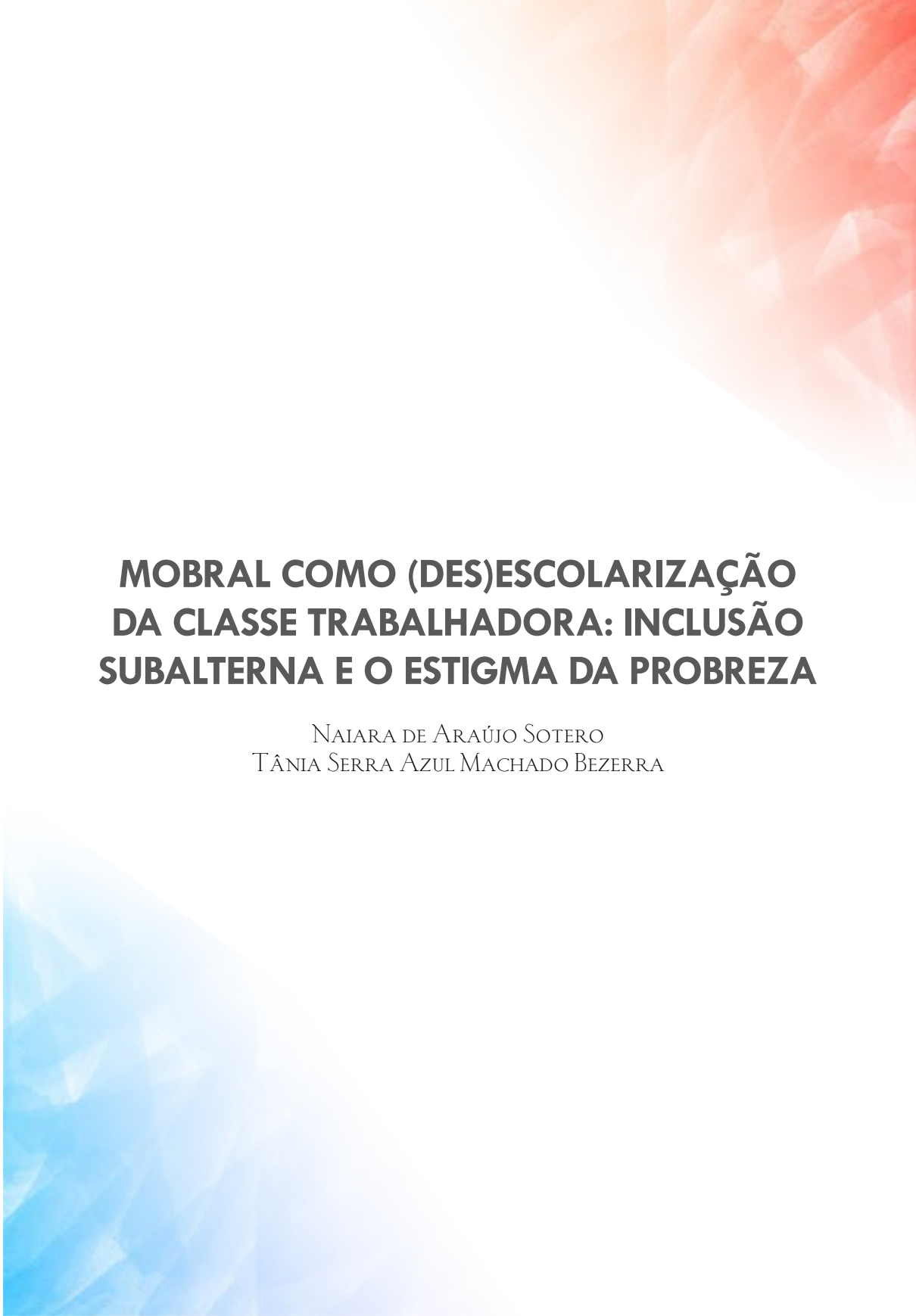
LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. Londrina:Planta, 2004.

PINHO, Antonio Gomes de. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzir para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 43(6), p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000600006 > . Acesso em 16 set. 2015.

RAMOS, J. F. P, CAMARÃO, V. C, COSTA, A. G. **Gestão por Resultados na Educação Básica: contrapontos à perspectiva de educação para a liberdade freiriana**. (mimeografado)

VIEIRA, S. L., VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 34, n. 125. Oct/Dec. 2013, p. 1-11. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400004&script=sci_arttext>.

VIEIRA, S. L., VIDAL, E. M., NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **RBPAAE**, v. 31, n. 1, p. 85 - 106 jan./abr. 2015.



MOBRAL COMO (DES)ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: INCLUSÃO SUBALTERNA E O ESTIGMA DA PROBREZA

NAIARA DE ARAÚJO SOTERO
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

MOBRAL COMO (DES)ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: inclusão subalterna e o estigma da pobreza

Naiara de Araújo Sotero¹

Tânia Serra Azul Machado Bezerra²

Resumo: O texto propõe reflexão a partir de uma compreensão dialética da realidade político-social em que se desenvolveu o Mobral enquanto processo de (des) escolarização da classe trabalhadora, além de analisar sua contribuição para a inclusão/exclusão das classes subalternas no processo de alfabetização em massa. Assim discorreremos acerca dos (des)caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil sob o viés das relações opressoras do período. Metodologicamente optamos pelo materialismo histórico e dialético e como instrumento de coleta e análise de dados utilizamos recursos da História Oral para realizar entrevistas e dialogar com o fenômeno em pauta.

Palavras chaves: Mobral; Educação de Jovens e Adultos; Ditadura Civil Militar.

1 INTRODUÇÃO

Observar a História da Educação Brasileira, no contexto da Ditadura Civil-Militar, é visitar território fértil em memórias e contradições sociais. Apresentamos aqui recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Piauí/Parnaíba, a partir da qual, na contracorrente do cenário autoritário pesquisado, seguimos livres sobre um período da história do Brasil que ainda se esconde sob os escombros da atual e suposta “Democracia” da sociedade capitalista.

Buscamos articular uma releitura da história local do Mobral a partir das experiências alfabetizadoras no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Consideramos relevante para o aprofundamento de nossas análises uma reflexão a partir de uma compreensão dialética da realidade político-social em que se desenvolveu o processo de (des) escolarização do Mobral, como projeto de inclusão/exclusão das

1 Pedagoga pela UFPI e Mestre em Educação Brasileira/UFC. Professora efetiva da prefeitura de Maracanaú/CE.

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará junto ao Centro de Educação, Itaperi/Fortaleza/Ceará.

classes subalternas³ no acesso a escolarização.

Analizamos especificamente a Educação de Jovens e Adultos a partir do debate que abrange iniciativas em torno da Educação Popular, enfatizamos também as influências históricas do sistema capitalista sobre a política educacional do nosso país, do qual ressaltamos o caráter dual das experiências educativas enquanto produto do mesmo. É significativo compreender o termo Educação Popular que embasou os anseios e contradições da escolarização das camadas populares e as diferentes conotações atribuídas ao mesmo, a fim de analisarmos as influências e rupturas suscitadas/veladas pelas relações de poder do regime. Saviani (2008) explica que durante a primeira República o termo Educação Popular estava relacionado apenas à instrução pública, o que “desencadeou a mobilização pela implantação das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos” (p.317).

Problematizamos, assim, a constituição do MOBREAL em Parnaíba-PI, sob o viés de uma Educação voltada para o desenvolvimento econômico do país e diante de influências sentidas no modo de vida da população não alfabetizada. Os caminhos percorridos pela pesquisa buscaram expressar elementos contraditórios das experiências alfabetizadoras do Mobral a partir do Materialismo histórico dialético, para assim analisarmos sua atuação em Parnaíba, como parte de uma totalidade histórica, “visto que o todo se cria a si mesmo na interação com as partes” (GADOTTI, 1986, p.25). Essa concepção metodológica propiciou a apreensão do fenômeno educativo como parte de uma realidade social, colocando em evidência os condicionamentos políticos, econômicos e culturais que permearam seu movimento.

Utilizamos fontes escritas através da coleta de dados documentais referentes ao Mobral em Parnaíba/PI, este fazer, deu-se em consonância com fontes orais/entrevistas. A metodologia da História Oral segundo Thompson (1992): “[...] é a história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria

3 Aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente a atividade produtiva [...] E dominação nos planos social e político, vinculada a exploração econômica [...] Classes populares, pois serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral-los desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, [...] dentre outros (WANDERLEY, In: BRANDÃO (org.),1984Sa, p. 63).

história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. (p. 44). Através das experiências educativas dos professores e demais sujeitos históricos, sob a égide de um regime ditatorial, fundamentamos nossas análises. A partir das memórias desses sujeitos buscamos recontar os vestígios de uma sociedade autoritária que encontrou na escolarização da classe trabalhadora campo fértil para repressão.

2 RELEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma sociedade que desconhece a sua história é uma sociedade autoritária.
(DIAS, 1985)

A Educação brasileira carrega historicamente experiências educativas que estabeleceram ao longo de décadas as mais intensas expressões do dualismo educacional⁴, este produto das relações sociais capitalistas, destina à burguesia o acesso efetivo ao saber, enquanto nega à classe trabalhadora os mais altos níveis de conhecimento. Evidenciamos, assim, o caráter reificante do processo educacional enquanto sistema excludente, bem como seu viés utilitário frente aos avanços e demandas do processo de industrialização. Difunde-se, deste modo “ainda no século XIX, as ideias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o progresso do país” (PAIVA, 1973, p.27).

O sistema de ensino vai ganhando notoriedade mediante a grande demanda por Educação, e assim a década de 1960 vai abrindo caminho para novos ideários educacionais. O termo Educação ganha o adjetivo popular – ‘educação popular’ - destinada “a toda a população, [...] Para tanto, deve ser gratuita e universal [...] seria também [...] instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino dos desvalidos” (PAIVA, 1973, p.46). O conceito aponta às várias atribuições da Educação Popular, como também, a coexistência da ausência/presença de uma Educação diferenciada para a classe trabalhadora. Esta dita inclusão educacional acontece de forma subalterna e

4 Dualismo educacional- educação para o trabalho e a educação humanista, [...] responsável pela perpetuação da desigual repartição de saberes (ARANHA, 2006, p.245).

incipiente, distanciando-se dos preceitos de uma formação voltada a cultura ampla e irrestrita. (FREIRE, 1996).

Inicia-se, então, o processo de Educação Popular como uma “cidadania de menor” (FRIGOTTO E GENTILI, 2001), oferecendo a classe trabalhadora o direito à Educação, porém, elementar, mínima, insuficiente. As primeiras referências quanto a campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, emerge na década 1940. Inicia-se, por conseguinte, uma crescente valorização no que concerne a alfabetização da população adulta e é lançada em 1947, a 1ª Campanha de Educação de Adultos que vai impulsionar a realização de outras campanhas e suscitar discussões sobre a temática (PORCARO, 2004). É necessário indagar quais as reais intenções pedagógicas, econômicas, produtivas, sociais e políticas dessas ações, como também, destacar o grande impulso dado a Educação de Adultos em virtude do desenvolvimento industrial do país que necessitava de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, superando barreiras do analfabetismo.

Todavia, na primeira metade dos anos de 1960 uma nova e subversiva concepção de Educação Popular se contrapõe a ordem vigente: “emerge a preocupação com a participação política das massas [...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (SAVIANI, 2008, p.317). A partir dessa perspectiva, tem-se o surgimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Estes “tinham em comum o objetivo de transformação das estruturas sociais, valorizando a cultura do povo [...], identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (Idem, 2008, p.318). A propagação de ideias progressistas como estas, trazem novas perspectivas para Educação Popular, pois objetivam forjar cidadãos de direito mobilizados por uma Educação emancipadora.

O clima é de grandes experimentações pedagógicas em torno da Alfabetização de Jovens e Adultos, tendo em vista a problemática do analfabetismo. “A ideia que foi surgindo foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade dos educandos” (PORCARO, 2004, p. 02). Esta era a perspectiva de Paulo Freire, denunciar o analfabetismo como efeito da sociedade desigual, romper com representações equivocadas e preconceituosas sobre os sujei-

tos marcados pela exclusão social.

O Golpe Civil Militar de 1964, porém, desencadeou uma ruptura política indispensável para salvaguarda da ordem socioeconômica - determinada pelas relações de produção capitalista; significou reformas no ensino, como também, uma onda de repressão às propostas de Educação Popular progressistas, fomentadas por Paulo Freire. Como suas concepções eram subversivas e/ou revolucionárias para o novo regime, foi perseguido e levado ao exílio, “sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação, favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos” [...] (UNESCO, 2008, p.23). Ideias como estas não serviam ao novo regime, foram violentamente censuradas pelos militares, porém, chegaram a fomentar um princípio de conscientização e resistência de alguns setores da sociedade civil como os estudantes, intelectuais, e trabalhadores.

Vale ressaltar que nesse período o mundo estava dividido entre duas potências, (EUA) em defesa do capitalismo e (URSS) em defesa do socialismo. O Brasil, refém de uma economia dependente, efeito de uma industrialização tardia, alia-se aos Estados Unidos. Sob a pressão de um confronto entre as duas nações e a ameaça de avanço do socialismo tem-se a hegemonia do sistema capitalista sob as nações subdesenvolvidas, cujo objetivo principal seria eliminar a propagação de ideias comunistas, aparelhando à educação as diretrizes norte-americanas. Dessa forma, estreitam-se os laços entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Ghiraldelli (2006), “entre junho de 1964/68 foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency International Development (os acordos MEC-USAID), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de técnicos norte-americanos” [...] (p.112).

É nessa perspectiva, que analisamos os aspectos sociais e políticos que influenciaram a Educação de Jovens e Adultos no regime militar. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº. 5.379, em 15 de dezembro de 1967, no governo do Presidente general Emílio Garrastazu Médici, “paralelo ao sistema institucional de educação, nos mesmos moldes de campanhas anteriores, exceto, pela ausência de “conteúdo crítico e problematizador” (CAVALCANTE, 2012), foi criado com intuito de erradicar o analfabetismo, como também assegurar a ideologia do regime militar.

A partir desses pressupostos, nos debruçamos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos em Parnaíba-PI. As iniciativas de ensino público no Estado até a década de 1920 foram ausentes, apenas a iniciativa privada investia no desenvolvimento do ensino. É, entretanto, com um déficit de investimentos na educação primária, efeito de uma sociedade em processo de transição (Império x República) que se atingem altos índices de analfabetismo da população adulta no interior do Estado. Denuncia-se com esses aspectos a influência de fatores políticos e econômicos para manutenção, como para superação do estado de analfabetismo em que se encontra a população jovem e adulta do Estado, sendo esta reflexo da desigualdade social: “as crianças crescem analfabetas, robustecem ao calor da roça, tendo aquela como único mestre, e desprovidas de qualquer noção, tornam-se homens refeitos, analfabetos, constituem uma nova prole sob a mesma fatalidade do desconhecimento.”(ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1966, p. 175).

Sob o espectro de um Estado subdesenvolvido e desigual que sobrevive a população sem acesso a escola no Estado do Piauí. Quanto à cidade de Parnaíba, no interior do Estado, Mendes (2007), destaca que em meados do século XIX “As atividades de ensino em Parnaíba durante a Primeira República, [...] eram todas desenvolvidas nas residências dos professores, fossem eles professores públicos, custeados pelo estado, ou em escolas particulares, mantidos pelas mensalidades dos alunos” (p.70). Isto representa o caminho que percorreu a Educação primária no Estado, uma vez que, as ações voltadas ao ensino mantiveram o privilégio de uma classe sobre outra, quando dá a Educação um caráter privado, restrito e mercantil. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1966).

Tendo em vista as omissões e dificuldades quanto à expansão física da rede escolar no estado do Piauí, que por sua vez, permaneceu por muito tempo a cargo da iniciativa privada, foi apenas na Reforma de 1910 que se teve oficializado o sistema de ensino no Estado. É necessário ressaltar o caráter redentor da Educação enquanto solução para os problemas sociais propagada no país, pois registrava-se nesse período um contingente de 80% de analfabetos a nível nacional. Quanto a educação de adultos faz-se menção a esta, na reforma do ensino primário de 1947, denominado ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos que não cursaram o ensino primário na idade própria, Brito (1996, p. 100) nos esclarece que: “o ensino supletivo limitava-se à alfabetização e esta mesmo ainda precária,

pois os egressos dos cursos supletivos mal aprendiam a ler e escrever, ministrado em caráter transitório, revestia-se na forma de Campanha.”

Ora, se os investimentos em Educação primária no Piauí eram escassos, o que dizer da Educação de Adultos, que surge como saldo negativo do descaso público com o ensino primário e sobrevive, por sua vez, sob condições duvidosas quanto à qualidade e continuidade do processo de alfabetização da população jovem e adulta?

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, o Plano Nacional de Alfabetização criado em 1964 incluiu em suas metas erradicar o analfabetismo, através da instalação de salas de aula para adolescentes e adultos analfabetos. Assim, o governo do Piauí cria um plano que incluía todos os graus de ensino para otimizar as demandas por Educação pública no Estado. Em que destacamos dois de seus projetos para a Educação primária: PI-08-MEC- Educação de adultos e adolescentes analfabetos e o PI-09-MEC - uma campanha de erradicação do analfabetismo (BRITO, 1996).

Em Parnaíba, em meados de 1930-45 sob a política de Getúlio Vargas tem-se a criação de um Curso Noturno “Presidente Vargas” para adultos, proveniente, mesmo que timidamente de iniciativas nesse período quanto as Escolas Noturnas⁵ para Adultos. É precisamente em 1970, que chega ao território piauiense, como política educacional do governo militar em Parnaíba, o MOBREAL – cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos analfabetos com idade de 15 a 35 anos. Segundo Wanderley (1984) ao congregar métodos e técnicas dos movimentos de educação popular reprimidos pela ditadura, “[...] e ao tentarem imprimir-lhes caráter despolitizado e desvinculado da história dessas classes e da estrutura social [...]” (p.75), o Movimento Brasileiro de Alfabetização traz em seu bojo um discurso político-ideológico que perpassa a experiência de escolarização da classe trabalhadora em curso no país a partir de 1964.

3 MOBREAL UMA ESCOLARIZAÇÃO TECIDA DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos

5 As escolas noturnas foram durante muito tempo a única forma de educação de adultos praticada no país (PORCARO, 2004).

No contexto da política governamental dos militares é que dialogamos entre documentos oficiais e testemunhos orais sobre a atuação do Mobral em Parnaíba, a fim de fazermos uma releitura das experiências sócio-políticas do Movimento a partir de narrativas que trazem as vivências desses sujeitos e que possibilitam aos mesmos atribuir significados as suas experiências, constituídas através de um processo de rememoração.

A atuação do Mobral em sua primeira experiência deu-se como Programa de Alfabetização Funcional, e posteriormente estende sua ação para um Movimento de Ação Comunitária. Segundo Paiva (2003) o Mobral inicia seu projeto como organismo financiador de programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, na faixa etária de 15 a 35 anos, em seguida vem a ser o próprio executor de seus programas.

O Mobral foi implantado em todo território nacional no dia 08 de Setembro de 1970 no governo do presidente General Emílio Garrastazu Médici. Por sua vez, no Piauí foi implementado através da portaria nº 21, de 04/08/1970. Em um pronunciamento à imprensa, Vasconcelos Filho a Frente da COEST/PI⁶ (1985) declara a seguinte nota: “na Década da Educação, veio o MOBREAL demonstrar como estão empenhadas nossas autoridades na solução dos problemas mais angustiantes do país. Estamos certo que educar é investir, por isso surgiu o MOBREAL.” (p.58).

Percebemos, nesse discurso a presença disfarçada da ideologia militar quando imprime ao governo um caráter supostamente democrático de atendimento aos interesses das classes populares, ao mesmo tempo que, explicita também as intenções políticas e econômicas do Estado militar, junto aos estados e municípios para com o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, “concebe a educação como adaptação, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho” (JANNUZZI, 1983, p. 81), portanto, a política econômica da Ditadura militar, expressa-se como uma política educacional desenvolvimentista que irá enfatizar o papel da Educação como formadora de Capital Humano, ou seja, se antes a Educação era concebida “como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação agora precisa ser consumida por todos para que se torne um capital que, devidamente investido, produzirá lucro social e individual” (FREITAG, 1980,

p.107).

Importa entendermos como se vivenciou o Programa de Educação Funcional do Mobral no município de Parnaíba. Para tanto, depoimentos orais das educadoras que faziam parte da equipe alfabetizadora do Mobral ‘designadas monitoras’ que, entre lembranças e esquecimentos, vão nos contando suas experiências alfabetizadoras⁷. O processo de seleção das monitoras foi realizado pela comissão municipal de Parnaíba, que realizava visitas ao Curso Normal e ou pedagógico, com a proposta de recrutar estudantes voluntárias para atuar como alfabetizadoras. - tinha caráter voluntário no período de implantação do programa. Vejamos:

Eu estava fazendo, o terceiro ano do curso pedagógico, na escola normal, e um dos que faziam parte da coordenação, ele entrou na sala e falou que estava procurando, voluntários para dar aula nesse curso que ia ser implantado, o curso do Mobral, e não teria, né remuneração, seria um trabalho voluntário (Monitora III).

[...] eu lembro que outras pessoas que não tinham o curso normal elas também aceitavam para dar aula no Mobral, tão tal que meu marido foi junto comigo, foi nós dois, meu marido não era formado, não tinha nada na área de educação, tinha o técnico de contabilidade (Monitora V).

Para cumprir as demandas do processo de alfabetização, as professoras voluntárias tinham a incumbência de cadastrar e recrutar seus alunos. Os espaços para realização das aulas eram chamados de postos de alfabetização, a equipe mapeava e os dividia os dentro da zona urbana e rural dos municípios, “a gente se encarregava de fazer o levantamento de aluno, montar salas, a gente entrava em contato com as igrejas, associações, escolas que tinha salas ociosas pra gente montar as salas [...]” (Monitora IV). Os espaços eram cedidos e esse trabalho era realizado tanto pelos

7

Sobre as Monitoras: Monitora I - (1970) foi Secretária de Educação e participou Supervisão Estadual do Mobral; Monitora II - (1970) participou como voluntária e era supervisora do Mobral em Parnaíba; Monitora III - (1970) foi alfabetizadora do Mobral no início de sua implantação; Monitora IV- atuou como alfabetizadora e supervisora do Mobral; Monitora V- (1984) foi alfabetizadora do Mobral em sua fase final.

professores quanto pela equipe pedagógica. O trabalho de recrutamento dos alunos se dava da seguinte forma: “visitar as casas, procurar pessoas/adultas que eram analfabetas pra fazer o curso, e naquela área ali era nas residências, né! a maioria era domésticas.” (Monitora III).

Ficava a cargo das monitoras a formação de suas turmas, e isso, significava um trabalho dispendioso de procura de pessoas que quisessem ser alfabetizadas. Importa pontuar a improvisação e até mesmo a precarização desses espaços, contudo, o que se almejava na época sejam em escolas, igrejas, espaços privados, dentre outros, era fazer com que o alfabetizando do Mobral aprendesse a ler e escrever mecanicamente, independente das condições oferecidas para tal objetivo. Vejamos de que forma a professora explica a estrutura do espaço e a forma como desenvolvia seu trabalho:

No meu caso, por exemplo, assim, as instituições elas cediam um espaço pra isso, no meu foi o do SESC, né, então, no turno da noite ali na parte debaixo da escada. Ai ele deixou uma sala, botou mesas e cadeiras né, então era assim de 15 a 20 o número de alunos, não é, então nesse caso o SESC liberou esse espaço, eu fui atrás dos alunos, formei a turma e fiz a matricula e ministrei durante 6 meses correspondia a essa etapa, finalizei teve entrega de certificados [...] (Monitora III).

[...] os recursos que a gente era o quadro, tinha cartazes de prego, que na época a gente usava pra ir colocando palavras, chamava também o aluno, pra ver se ele identificava a palavra, então agente interagia também com eles, eles não ficavam só sentados, é porque como já tinham uma certa idade e trabalhavam durante o dia se fosse aquela aula monótona eles iam dormir e desistir (Monitora III).

Problematizamos o depoimento da primeira alfabetizadora quando relata as condições dos espaços alfabetizadores destinados à classe trabalhadora: precários, pouco atraentes e sem o mínimo necessário para uma formação técnica e muito menos emancipadora. Sem formação específica, os educadores envolvidos sob condições de trabalho questionáveis eram protagonistas de um processo de alfabetização aligeirado (seis meses) e distante de uma proposta politizadora e pautada nas necessidades cotidianas dos educandos. Outro fator a destacar é a categoria trabalho como um fator de desistência/abandono dos estudos, pois os alfabetizando busca-

vam a escola depois de adultos, tentando driblar as condições de pobreza, o estigma social, o trabalho árduo do cotidiano, que a nosso ver são elementos explicativos para o processo tardio e desigual de escolarização.

O Mobral, segundo discurso oficial, tinha a intenção de mobilizar toda a sociedade brasileira, e a sociedade piauiense era uma delas, pois historicamente carrega um dos mais altos índices de analfabetismo do país. Encontramos no Jornal Norte do Piauí o seguinte slogan “Você pode. Basta querer! Apoie o trabalho do Mobral de sua cidade⁸”, “Cidade educada, cidade limpa”.

Segundo Jannuzzi (1983), objetivava levar o aluno “à aquisição de um vocabulário que permita um aumento de conhecimentos; à compreensão de orientações e ordens transmitidas por escrito e oralmente; à descoberta das formas de vida e bem estar-social dos grupos que participam do desenvolvimento; à motivação para ser construtor e beneficiário deste desenvolvimento”. (p.52).

Produz-se um discurso de responsabilização dos envolvidos e, portanto, beneficiários de tal desenvolvimento. Buscando, “Fazer com que o mobralense aceite o desenvolvimento tal como foi colocado pela política econômica, sem questionamentos” (JANNUZZI, 1983, p.58). O Mobral atingia as camadas mais pobres da população parnaibana, fator que propiciava um grande esquema de manipulação sobre as classes subalternas. O advento do Mobral no município significou para os alunos, segundo a Monitora III “um grande avanço, era a realização de sonhos, de pessoas adultas que na sua infância, adolescência nunca tinham tido uma oportunidade de estudar, exatamente por se tratar de um público de baixa renda, que começava a trabalhar cedo.”

A narradora, notoriamente envolvida com o discurso oficial, demonstra o significado social e cultural do Mobral para parte das classes populares. Essas lembranças se corporificam como uma experiência valorosa na relação que construiu com o momento vivido. Isso se deve ao fato tanto da internalização da ideologia militar, como também da própria carência educacional dos sujeitos. Encontramos em quase todas as entrevistadas objetos que representaram tal experiência como, por exemplo: fotos, certificados, livros. Segundo Bosi (2003) “as coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade” (p.26). Estes objetos

8 Chamada do Jornal Norte do Piauí, Parnaíba, 26 de fevereiro de 1981.

nos ajudaram nas entrevistas, em um exercício constante de rememoração.

Nesse relato, existe também um fator de exclusão que se constituiu e se constitui ainda hoje como um das causas que impediram e impedem esses sujeitos de frequentar a escola na tenra idade, que é o fator trabalho, segundo Fernandes (2002) este que “contraditoriamente [...] demarca as condições precárias de vida na qual se inserem esses sujeitos e, assim sendo o fazem retornar depois de jovem e adulto a escola, [...] é o mesmo fator que provocou a sua não ida à escola ou os forçou a abandoná-la [...]” (p.65-6).

A segunda monitora enfatiza do mesmo modo o perfil socioeconômico dos sujeitos, esta nos conta, “a gente conseguia mais pessoas na periferia, montava uma sala no centro da cidade, mais era empregada doméstica, aquelas meninas que vinham do interior, mas na periferia. A formação dele era de gente de renda mais baixa” (Monitora IV). Sendo assim, “o analfabeto em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler” (PINTO, 2007, p. 92). Ou melhor aquele que socialmente foi excluído desse processo. O perfil socioeconômico desses sujeitos é reafirmado na fala da Monitora IV:

Eram maiores de 14 anos né, não tinha limite 70, 80...quem aguentasse! Agora muita resistência, agente começava com 20 alunos e às vezes terminava com 10, do jeito de agora, do mesmo jeito. Mas ai tinha muito, assim, eles eram muito motivados. Agente conseguia mais pessoas na periferia, agente montava uma sala no centro da cidade, mais era empregada doméstica, aquelas meninas que vinham do interior, mas da periferia [...] a formação dele era de gente de renda mais baixa (Monitora IV).

O variado público de pessoas não alfabetizadas que faziam parte das estatísticas do Mobral, não eram só jovens e adultos, mas idosos também, ambos elementos de uma sociedade desigual e do descaso público histórico para com esse segmento. O processo de evasão é uma característica recorrente nesses programas, salientamos ainda a referência na fala da monitora com relação ao público do processo de alfabetização, relatando o estigma social da pobreza. As salas de alfabetização tinham em média de 15 a 20 alunos e ainda contava-se com a evasão de muitos. Segundo Paiva (2003) a desistência desses alunos, incidia diretamente no salário dos alfabetizadores, “o pagamento do alfabetizador variava de acordo como

o número de alunos que conseguissem chegar ao final do curso. E como a produtividade do alfabetizador fica mais claramente demonstrada pelo número de alunos aprovados, pode-se facilmente admitir que ele aprovasse também alunos de frequência irregular e precariamente alfabetizados”. (p. 368).

O Mobral em termos práticos, não funcionou como espaço de alfabetização comprometido com práticas sociais de leitura e escrita ou muito menos comprometido com a melhoria de vida dos envolvidos. Sobre o método de alfabetização utilizado pelo Mobral, indagamos as professoras, a Monitora IV relatou: “partia da palavra, da palavra como o todo, digamos assim, a palavra TIJOLO, trabalha em cima da palavra tijolo, ai depois vinha a família do TI, do JO, e do LO. E também a matemática, mas também só era português e matemática isso na alfabetização mesmo, depois que partiu pra educação integrada, ai foi tudo do fundamental- primário na época.”

O relato carrega um elemento diferencial - palavra geradora - que por vezes, nos fez pensar sobre o método Paulo Freire, entretanto, encontramos ao longo do estudo vários aspectos que refutaram tal comparação. A utilização da palavra geradora TIJOLO, como no exemplo dado é apresentada como um processo mecânico de memorizar sílabas. É um constante exercício de fixação de palavras, portanto, uma técnica de alfabetização que concebe o ensino da leitura e escrita um treinamento. O Mobral apoiou-se em dois princípios: a funcionalidade, parte de palavras que exprimem as necessidades e interesses da comunidade, e o de aceleração que garante a rapidez no processo de aprendizagem (JANNUZZI, 1983, p. 60). A este respeito, vejamos o depoimento:

Agente recebia um material, que era tipo uma cartilha e também tinha cartazes né, que agente trabalhava com a palavra geradora, TIJOLO - ai tinha o método né, que agente ia ter que...soletração, soletrar e depois elas iam no caderninhos dela trabalhar aquela palavra geradora. [...] a proposta era alfabetizar em 6 meses, e elas saiam de fato alfabetizados, faziam o nome, mas aquele alfabetizado né (risos) funcional, vamos dizer, ele apenas, fazia o nome, lia e escrevia algumas palavras, com dificuldade né, porque era o primeiro período, ai o 2º não, porque eles já iam para os textos, agente começava da palavra, depois tinha os textos. (Monitora III).

O processo de mecânico de codificação e decodificação da palavra, apresentado no relato, destaca o elemento da soletração, demonstrando a concepção de alfabetização funcional vivenciado. No Mobral não era necessário partir do contexto dos educandos, “mas que é funcional utilizar as mesmas palavras geradoras para o Brasil inteiro uma vez que estas exprimiam as necessidades básicas do homem brasileiro” (JANNUZZI, 1983, p.62). O processo de alfabetização, portanto, foi uma das formas alienantes que o estado militar encontrou para controlar a classe oprimida e assim legitimar-se perante as mesmas.

O que se pretendia de fato não era estimular a capacidade crítica, problematizando sua realidade, mas apenas oferecer um conhecimento limitado do alfabeto e do mundo. Constituindo o avesso do que Freire (1996) defendia, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Para Freire, uma educação opressora “atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada.” (FREIRE, 2011, p.117). Sobretudo quando negam o diálogo entre educador e educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou reflexões sobre experiências sócio-políticas do Mobral em Parnaíba/PI em tempos de Ditadura Militar e o caminhar da pesquisa nos relatou sobre o estigma e o preconceito alimentado socialmente sobre o Mobral. Tais elementos estão objetivamente relacionados à classe social dos mobralenses, o fracasso/sucesso dos mesmos esteve intimamente relacionado à impossibilidade do acesso/permanência na escola. Contudo, pouco se veiculou sobre a má qualidade da escolarização e tão pouco sobre a condição desigual em que viviam esses sujeitos

O motivo que supostamente tenha levado a criação do Mobral – erradicar o analfabetismo -, é o mesmo que reafirma-o como resultado da negligência de um país denominado democrático para com a escolarização das classes populares. A escolarização ofertada pelo Mobral funcionou como mecanismo de dominação e não de de emancipação das classes subalternas. Uma escolarização que não liberta/emancipa não pode, em nossas conclusões, ser pensada como processo de democratização. Uma vez que, estamos versando sobre um contexto autoritário que cessou, oprimiu, torturou, e manteve sob as condições injustas de existência a suposta

igualdade de chances.

Enfim, em uma longa caminhada de 15 anos, o Mobral não conseguiu atingir sua meta de erradicação do analfabetismo, sua atuação se resumiu a ensinar uns poucos alunos a escrever e ler o próprio nome. O programa em pauta foi se reinventando ao longo do tempo e incorporando tanto novas possibilidades quanto criando os seus próprios limites. É importante ressaltar que o processo de escolarização do Mobral, esteve a serviço da ideologia do estado militar, produzindo uma força de trabalho semi-qualificada que serviu como mão-de-obra barata ao sistema capitalista. Como também, significou um retrocesso quanto ao processo de alfabetização de jovens e adultos e a permanente exclusão desses sujeitos de uma educação voltada para o bem comum.

3 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMANAQUE DA PARNAÍBA Edições dos anos 1966, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. UNESCO, **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>. Acesso em: 06/03/2013

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CAVALCANTE, Eunice Oliveira dos Santos. **A trajetória das Políticas de Educação para Jovens e Adultos no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/educacao-jovens-adultos-brasil.htm>. Acesso: 02/03/2013.

DIAS, Claudete Maria Miranda. **Movimento popular e repressão**: a balaiada no Piauí. Dissertação de mestrado apresentada à UFF, 1985.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos**. Pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FILHO, Pedro Vasconcelos. **Uma longa caminhada**: 15 anos Mobral/PI. Teresina: Gráfica Mendes, 1985. COEST/PI.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática

Educativa. Editora EGA, 1996.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GHIRALDELLI, JN, Paulo. **Historia da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANNUZZI, G. M. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. 2 ed . São Paulo: Cortez, Autores associados, 1983.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **Parnaíba**: Educação e Sociedade. Parnaíba: SIEART, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCARO, R. C. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, Autores associados, 2008.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e processo de democratização. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.



O FUNDEF E A INSULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

ANTONIO SOUSA ALVES

O FUNDEF E A INSULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO¹

Antonio Sousa Alves²

Doutor em Educação - UFPA

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (E-mail: asalves2@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida ao longo do curso de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA que avaliou impactos do FUNDEF na educação do Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006. Analisa os efeitos da política de focalização de recursos, via Política de Fundos, para o ensino fundamental por meio do FUNDEF e a consequente insulação do ensino médio público a partir da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Utilizamos uma metodologia qualitativa para análise dos dados com a utilização de pesquisa documental. Para tanto, apresentamos como o ensino fundamental, enquanto etapa da educação básica foi financiado, demonstrando os entes responsáveis e os percentuais de vinculação. Analisa, também, as alternativas implementadas pelo governo do Maranhão para financiar o ensino médio: PROMED, PROJETO ALVORADA e PROJETO VIVA EDUCAÇÃO. Outrossim, evidenciamos as disparidades estabelecidas com a focalização do ensino fundamental por meio do FUNDEF, em que a partir de uma lógica essencialmente de política de fundos insulou o ensino médio como as outras modalidades de ensino. Concluímos que as políticas educacionais, principalmente do que tange o seu financiamento historicamente tem seguido o receituário de instituições financeiras internacionais, isso tem ocasionado a fragmentação das políticas e a descontinuidade das mesmas leva a caracterizar-se como uma política de segregação e exclusão que tem se firmado pela falta de financiamento suficiente e promovido a insulação do ensino médio.

Palavras-chave: Financiamento. Educação. FUNDEF. Ensino Médio.

1 - INTRODUÇÃO

A partir da publicação da LDB 9.394/96 são intensificadas as discussões

1 Pesquisa desenvolvida ao longo do curso de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – FPA no Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação - GEFIN

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestre em Educação – UFPA, Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Educação – GEPEPGE e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática/ OBSERVE – PPGED-UFPA.

em torno da operacionalização de uma lei que apresente a sistemática de financiamento da educação. Nesta esteira, nasce o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado na Lei nº 9.424/96, que teve por objetivos principais: ampliar o acesso ao ensino fundamental; reduzir as disparidades em termos de investimento entre os estados, promover a valorização dos professores desse nível de ensino com melhores salários e oportunidades de qualificação e formação continuada.

Neste contexto de afirmação dos dispositivos legais para subsidiar financeiramente a educação, a década de 1990 apresentou uma inovação no financiamento da educação, no que concerne à distribuição dos recursos, por meio da Emenda Constitucional – EC 14/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Na sua organização o Fundef foi formado, no âmbito dos Estados, por 15% das seguintes fontes de receita: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp); Compensação financeira decorrente da desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

Essa reorganização na distribuição dos recursos destinados à educação, por meio do Fundef, expressa a prioridade no ensino fundamental em detrimento de outras etapas da educação básica. Todavia, essa decisão não ocorreu por acaso e tão pouco foi localizada. Decorreu de orientações mais amplas de dimensão internacional, com fortes efeitos na política educacional no Brasil, iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Segundo Hadad (2008, p. 32) “o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais” – contexto de grandes reformas na organização da educação brasileira que a distribuição dos recursos financeiros destinados à educação assumiu novas configurações, focalizando os recursos para o ensino fundamental e marginalizando o Ensino Médio, de forma que às necessidades de financiamento para esse nível de ensino materializaram por mais de uma década uma política de negação dos direitos educacionais e sociais de milhares de adolescentes de 15 a 17 anos.

Os recursos oriundos das receitas vinculadas à educação foram destinados prioritariamente para financiar o ensino fundamental. Essa política de prioridade, que preferimos denominar de política de focalização, revela a perspectiva da educação brasileira a partir das orientações do receituário do banco Mundial e dos demais organismos multilaterais. No caso brasileiro, a política neoliberal do governo FHC possibilitou ainda mais a aplicação do receituário do Banco Mundial nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras.

Contribuindo para a análise dessa política de financiamento focalizada, Braz (2008, p. 69-70) nos revela que:

O financiamento da educação foi totalmente reorganizado por meio da *Emenda Constitucional 14/96, que centrou recursos na universalização do Ensino Fundamental*. Modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, *priorizando recursos para o Ensino Fundamental* por meio da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF. [grifo nosso].

Para a autora, a prioridade atribuída ao ensino fundamental se deveu ao compromisso assumido pelo Brasil, em Jontiem, na Tailândia em 1990, na Conferência Mundial de Educação. A partir das diretrizes dessa Conferência, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que apresenta como perspectiva para o financiamento da educação: (1) a centralização de recursos para o ensino fundamental; (2) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir de então o crescimento dos recursos destinados ao ensino fundamental foi significativo, em detrimento dos gastos com a educação infantil e o ensino médio que permaneceram inalterados no período de 1995-1998 (RAMOS, 2003). Isso também foi reforçado por Braz (2008) ao afirmar que “o financiamento no ensino fundamental chega a consumir 90% da verba educacional, ficando comprometido o atendimento da Educação Infantil nas redes municipais, e do *Ensino Médio*, na rede estadual” (Ibid., p.72).

Diante disso, este texto apresenta como objetivo Analisa os efeitos da política de focalização de recursos, via Política de Fundos, para o ensino fundamental por meio do FUNDEF e a conseqüente insulação do ensino médio público a partir da Lei 9.424 de 24

de dezembro de 1996. Utilizamos uma metodologia qualitativa para análise dos dados com a utilização de pesquisa documental. Partindo do entendimento que o Fundef materializa a política de focalização e racionalização de recursos na área da educação, compreende-se que estes programas são estratégias pontuais para o financiamento desse nível de ensino frente a ausência de políticas de financiamento da educação básica no período em tela, 1996 a 2006.

Para tanto, inicialmente, priorizamos por apresentar a política de financiamento do ensino médio no período de 1996 a 2006 a partir dos programas: PROMED, Projeto Alvorada e Projeto Viva Educação. Apresentamos, também, dados acerca da matrícula do ensino médio no Maranhão no período de 1996 a 2006 com a intenção de revelar o atendimento a esse nível de ensino. Soma-se a esses indicadores a análise dos recursos e gasto aluno do ensino médio. O cotejamento dessas informações nos revelou significativas discrepâncias no gasto com o aluno do ensino médio no período em análise. Os dados acerca das matrículas e do gasto aluno foram coletados, respectivamente, junto ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e dos Balanços Gerais do estado do Maranhão.

Nessa perspectiva o texto está organizado em dois itens. O primeiro apresenta informações sobre a Reforma do aparelho do Estado e política de focalização. O segundo analisa os efeitos da política de focalização para o ensino médio no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006.

2 - REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E POLÍTICA DE FOCALIZAÇÃO

No Brasil, a Reforma do Estado formulada por Bresser Pereira, no governo de FHC teve como fator principal estabelecer metas para cumprir as exigências apresentadas pelos organismos internacionais, entre elas: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real. Esse conjunto de medidas foi intitulado de Plano Diretor da Reforma Gerencial do Estado.

A década de 1990 trouxe para a educação brasileira os princípios de racionalidade financeira e contenção de gastos públicos por meio da política de ajuste fiscal e, ainda, a redução do poder do Estado diante das questões sociais e a abertura

do capital financeiro internacional por meio de empréstimos financeiros junto aos organismos e agências financiadoras do capital de orientação neoliberal.

Foi nesse contexto que a Reforma do Estado e a política de ajuste fiscal promoveram fortes rebatimentos na definição e financiamento das políticas sociais que passaram a assumir características de focalização em detrimento das políticas de universalização. Entendemos que, esse direcionamento da política econômica conduziu às mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais no Brasil. Esse momento é marcado “pela necessidade de estabilidade econômica, de uma reforma do Estado e da retomada do crescimento econômico” do país (VAZQUEZ, 2004).

Portanto, a Reforma do Estado e a política de ajuste fiscal têm papel importante na implementação das políticas de focalização dos recursos destinados às políticas sociais. Dessa forma, se apresentam como estratégias de ajuste econômico: a focalização, a privatização e a descentralização.

Esses eixos são apresentados, em uma perspectiva neoliberal, a partir das seguintes justificativas:

1. **Focalização** – parte do pressuposto que os gastos sociais do Estado não conseguem atender aos setores mais pobres da sociedade. Por isso, avalia que os recursos terão maior efeito se aplicados de forma específica para os setores de maior pobreza;
2. **Privatização** – é justificada como estratégia de recursos que possibilitam o alívio da crise fiscal;
3. **Descentralização** – compreendida como uma ferramenta de gestão que promove a eficiência e a eficácia dos gastos públicos ao passar para os Estados e municípios as responsabilidades e competências de gerir as políticas públicas (VAZQUEZ, 2004).

Nessa perspectiva, o financiamento das políticas sociais na América Latina, passa a ser orientado pelas diretrizes da política de focalização, que entre outras características, aponta para uma reorientação conceitual em termos de compensação, seletividade, focalização, privatização e descentralização. Isso implica a redução dos gastos públicos e o controle dos déficits por parte do Estado (SOTTOLI, 2000).

O discurso da focalização promove uma restrição no campo de abrangên-

cia das políticas sociais. Para Kerstenetzky (2005, p. 6) “[...] a focalização aparece, portanto, como um componente menor da racionalidade do sistema, de sua eficiência global”. Com isso, a política de focalização apresenta como principal justificativa a contenção dos gastos e o controle do Estado. A materialidade dessa política no campo da educação parece se expressar a partir da política de fundos que tem vigorado no financiamento da educação básica no Brasil.

3 - EFEITOS DA INSULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO (1996-2006)

O financiamento do Ensino Médio no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006 foi auxiliado por recursos, em geral, dos programas federais (PROMED, ALVORADA e PRODEB³) oriundos de parcerias com organismos multilaterais, além de iniciativa do próprio governo do Maranhão em estabelecer parceria com a Fundação Roberto Marinho para execução do projeto Viva Educação. Todos esses projetos destinaram recursos para a execução do Ensino Médio no Estado.

- **Promed**

O PROMED foi o primeiro dos três programas desenvolvidos e implantados pelo MEC para possibilitar melhorias ao Ensino Médio. É um projeto que não fugiu as diretrizes de política do MEC e sua relação de dependência com as agências internacionais. Assim, o PROMED tem origem a partir do acordo de empréstimo nº 1225 de parceria entre o governo brasileiro e o BID.

O valor inicial do empréstimo seria de U\$\$ 500 milhões, no entanto a incapacidade dos entes federados e da União de conterem seus gastos reduziu o valor do empréstimo para U\$\$ 220 milhões. Desse valor 50% dos recursos saíram dos cofres da União e dos Estados e a outra metade do BID. Quanto aos recursos para o Maranhão foi destinado R\$ 1.600.000,00 (hum milhão e seiscentos mil re-

3 Frente às dificuldades dos sistemas estaduais na manutenção e desenvolvimento do ensino médio público, o MEC adota outra medida que ficou conhecida como “Fundebinho”. Esse nome é devido à intensificação do debate da criação de um fundo para toda a educação básica. De acordo com informações do MEC foram destinados, no biênio 2005 e 2006, R\$ 852 milhões, para os estados aplicarem em formação e contratação de professores, implantação do ensino médio integrado, aquisição de material didático-pedagógico e pagamento de despesas de custeio (STEINHORST, 2009, p. 115).

ais) oriundos do BID e R\$ 1.000.000,00 (hum milhão) conveniados pela União. Os recursos desse projeto foram distribuídos para o financiamento do Ensino Médio no Maranhão no período de 2002 a 2008. É importante destacar que, em termos de custo do PROMED, o Brasil por meio do MEC e do Ministério da Fazenda pagou ao BID cerca de R\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de reais) em encargos, taxas, juros e amortização da dívida real (STEINHORST, 2009).

- **Projeto Alvorada**

O Projeto Alvorada nasceu de uma parceria entre os governos Federal, estaduais, municipais e a sociedade civil organizada. Tem por objetivo reduzir a pobreza e as desigualdades sociais nas diferentes regiões do país. As diretrizes do Projeto Alvorada foram apresentadas pelo decreto nº 3.769/2001. Com um orçamento inicial que previa recursos da ordem de R\$ 960.000,00 milhões, sendo R\$ 160.000,00 milhões no exercício de 2000 e R\$ 400.000,00 milhões em 2001 e 2002, respectivamente. No Maranhão, o Projeto Alvorada iniciou em 2000 e teve vigência até 2008. Mas, é sob a gestão da Governadora Roseana Sarney que os recursos contemplaram 204 municípios, 1.173.568 habitantes em 19 microrregiões diferentes de 2000 a 2002. Os recursos oriundos desse projeto complementaram o financiamento do Ensino Médio no Estado, somando na elevação do *per capita* Ensino Médio nos anos de 2001 a 2006.

- **Projeto “Viva Educação”**

O Projeto Viva Educação se apresenta como uma das estratégias utilizadas pelo Governo do Estado do Maranhão para suprir as necessidades relativas ao financiamento do Ensino Médio no Estado. Em parceria com a Fundação Roberto Marinho a Governadora Roseana Sarney firmou o Contrato nº 033/2000 que instituiu o Telecurso 2000 (Sistema Telensino) como política educacional do Ensino Médio do Estado. O quadro 1 apresenta o período de vigência do projeto Viva Educação e demonstra a demanda de alunos do Ensino Médio atendida nesse período.

Quadro 1 – Projeto Viva Educação

PROJETO	INÍCIO	NUMERO DE TELES-SALAS	NUMERO DE ALUNOS CONTEMPLADOS
Viva I	2001	3.500	138.736
Viva II	2002	222	7.210
Viva III	2003	121	4.538

Fonte: Contrato nº 033/2000

O Projeto Viva Educação teve início em 2001 e vigência até 2003. No primeiro ano de execução do projeto as matrículas do Ensino Médio na modalidade do Viva Educação somaram 138.736 alunos distribuídos em 3.500 telessalas. Se compararmos esses dados com os dados da tabela 24, notaremos que a matrícula no Ensino Médio regular do Estado, em 2001 foi de 197.730 alunos matriculados. Os números nos mostram que efetivamente estavam matriculados na rede regular de ensino 58.967 alunos, visto que os demais estavam matriculados na modalidade tele-ensino do Projeto Viva Educação.

No Estado do Maranhão de 1995 a 2000, mesmo os indicadores demonstrando considerável crescimento das matrículas nos 217 municípios, apenas 58 ofertavam o Ensino Médio. Em 2000, o Governo do Estado apresentou um estudo em que os dados revelaram a existência de 400 mil pessoas fora da escola de Ensino Médio no Estado (ROSAR; CABRAL, 2004).

A Tabela 1 apresenta os custos do projeto Viva Educação para o financiamento do Ensino Médio na modalidade telensino no Estado do Maranhão.

Tabela 1: Custos do Projeto Viva Educação no Estado do Maranhão (2000).

DESPESAS	VALORES EM R\$
Materiais permanentes (televisão/vídeo)	63.262.500,00
Orientadores (salários e INSS)	44.400.375,00
Treinamento dos orientadores	1.489.200,00
Equipe gestora	360.000,00
Divulgação na mídia	3.000.000,00
Total de despesas da Fundação Roberto Marinho	52.512.075,00
Lucro da Fundação Marinho	50.063.279,00
Valor inicial do contrato	102.575.354,00

Fonte: Contrato nº 033/2000

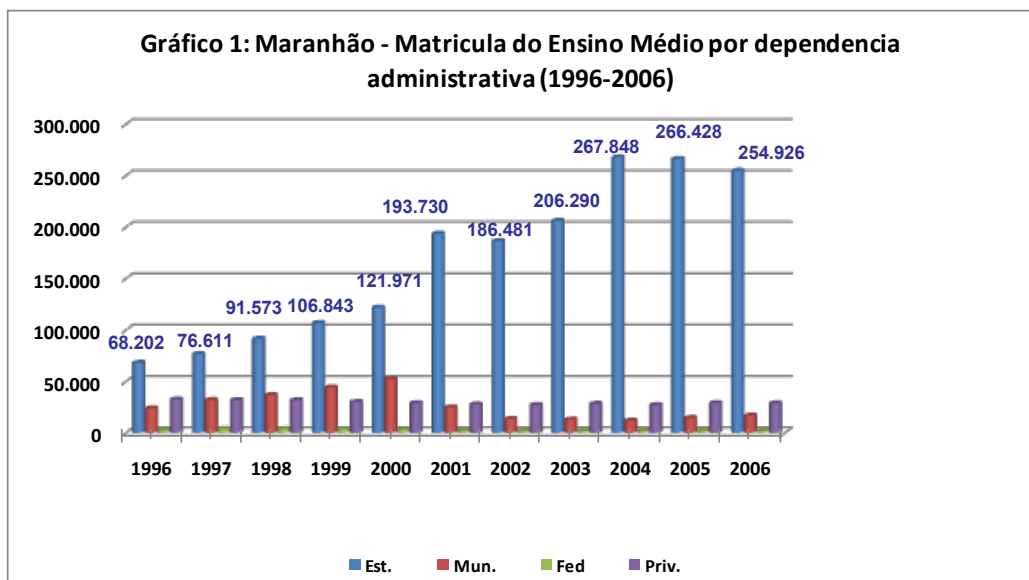
Os dados da Tabela 1 apresentam os custos projeto Viva Educação e o lucro da Fundação Roberto Marinho com a parceria estabelecida junto ao governo do Maranhão. Como podemos observar através dos dados em tela, o lucro da Fundação Roberto Marinho somou R\$ 50.063.354,00 com a parceria junto ao governo do Maranhão. Apesar dos recursos destinados pelo projeto viva Educação, assim como os demais projetos aqui apresentados, terem contribuído para o crescimento do valor *per capita* no conjunto da distribuição dos recursos por aluno, entendemos que essa lógica de financiamento da educação, através de projetos ou programas, promove um desperdício dos recursos do próprio Estado na compensação de juros

e correções dos empréstimos e pagamentos.

No que se refere ao atendimento, o ensino médio no Estado do Maranhão apresenta alguns desdobramentos que evidenciam uma relação de disparidade entre o percentual de atendimento à população em idade-série e o quantitativo de matrículas registradas pelo censo no decurso da série histórica de 1996 a 2006.

Quando analisados os dados do gráfico, a seguir, notamos que o atendimento ao Ensino Médio no Estado é inferior à demanda da população com idade/série para esse nível de ensino.

Gráfico 1: MARANHÃO – Matrícula do Ensino Médio por dependência administrativa (1996-2006)



Fonte: ALVES (2010)

A partir da visualização do gráfico 1, que trata das matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa, e da relação com os dados da Tabela 2, que visualiza a quantidade de jovens em idade série adequada para cursar o ensino médio, notamos que há uma grande discrepância entre a demanda e o número total de matrículas. Isso se deve ao fato de que a rede de ensino médio no Estado até 2000 era extremamente pequena, onde esta etapa de ensino só era ofertada regularmente em 58 dos 217 municípios. Esses dados contribuem para nossa análise feita anteriormente sobre o processo de universalização do Ensino Médio no Maranhão a partir da expansão nos municípios e da escolha de programas de expansão semipresencial como é o caso do Projeto Viva Educação comentado anteriormente

(ROSAR; CABRAL, 2004).

A partir de 2000 a oferta do ensino médio no Maranhão passa por um intenso processo de expansão resultante da implementação do projeto “Viva Educação” – política do governo Estadual que, como abordado no capítulo II, teve como principal objetivo, segundo o governo do Estado, corrigir a distorção idade-série por meio do programa de telensino do Ensino Médio.

De acordo com estudos de Rosar e Cabral (2004), vemos que no período de em que o Projeto Viva Educação esteve em vigência a rede física de escolas que ofertava o ensino médio contava com um total de apenas 374 escolas, dentre estas 297 eram compartilhadas com ensino Fundamental e 77 exclusivas para o ensino médio, das quais 17 eram instalações alugadas ao Estado e 25 cedidas pelas redes municipais de ensino. Estes dados mais uma vez ressaltam a precariedade do Estado em ofertar o ensino médio.

Percebemos ainda que o Estado preferiu utilizar uma política pontual que se materializou por meio do Projeto Viva Educação com dispêndios altíssimos para os cofres públicos e que em termos gerais acabou por reduzir a oferta do ensino médio regular comprometendo a qualidade do ensino ofertado, uma vez que o processo de ensino aprendizagem de dava por meio de vídeos, aulas acompanhadas de tutores que na maioria dos casos sequer possuíam a formação mínima adequada para tal processo.

Essa política adotada pelo governo do Maranhão com a finalidade de financiar e expandir o Ensino Médio não responde ao desenvolvimento básico das competências do Ensino Médio. Assim, entendemos que o governo deveria investir na expansão da rede física, na contratação de professores efetivos e na capacitação dos agentes da escola para a oferta do ensino médio, traduzindo-se assim uma política mais duradoura que pudesse ir além dos limites próprios de um projeto como o “Viva Educação” que durou três anos e não conseguiu corrigir qualitativamente os aspectos desse nível de ensino..

Por meio desse projeto a rede estadual passou a ofertar o ensino em todos os municípios maranhenses. Apesar disso, em muitos municípios o Viva Educação passou a substituir o ensino médio regular por meio do telensino, configurando-se assim como a única alternativa de oferta do ensino médio para os jovens de 15 a 17 anos, fragmentando e sucateando a oferta desta etapa de ensino no Estado.

3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A focalização é uma das principais características das políticas públicas da década de 1990. Um dos seus princípios é a reorganização das políticas sociais que não mais têm por finalidade atingir as necessidades das populações mais pobres, mas, sim potencializar um atendimento específico a determinado segmento social e assim conter os gastos com essas políticas. Nesse sentido, sofreram muitas mudanças as políticas da assistência social e as políticas educacionais. No campo das políticas educacionais, a focalização se materializou a partir de um modelo de financiamento que priorizou uma etapa do ensino, no período de 1996 a 2006, o Ensino Fundamental, promovendo um retardamento da universalização dos demais níveis de ensino (CURY, 2002).

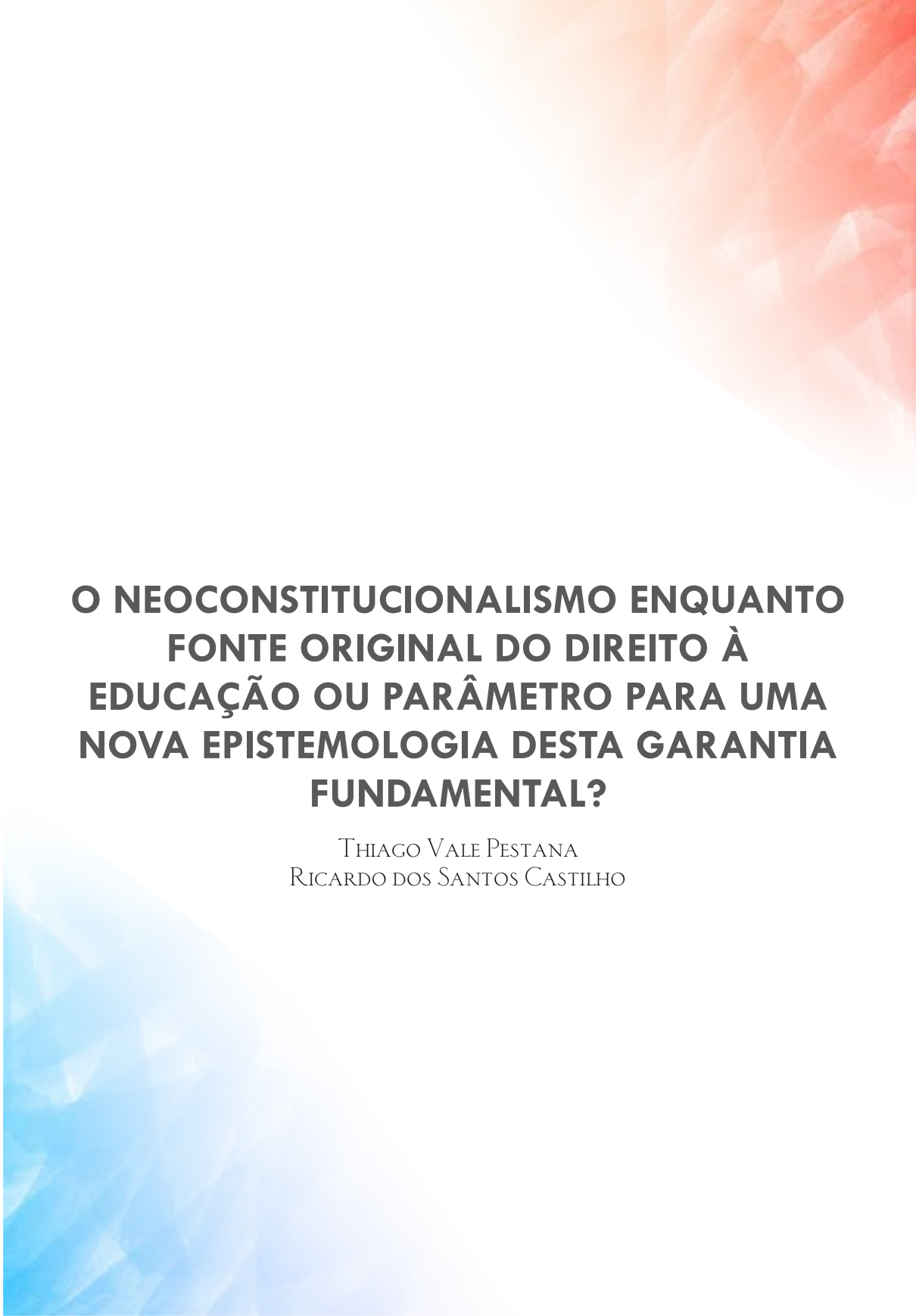
No decorrer do período de 1996 a 2006 o MEC implantou programas com a finalidade de melhorar o atendimento e manutenção do Ensino Médio no Brasil, a citar: PROMED, Projeto Alvorada e PRODEB. Além dos recursos desses programas o Estado do Maranhão financiou o projeto Viva Educação que também tinha por objetivo corrigir as necessidades financeiras e de atendimento do Ensino Médio. Quando observamos a forma de execução desses projetos não conseguimos perceber os efeitos positivos em termos de qualidade educacional para esse nível de ensino. O que podemos destacar é o efeito “positivo” desses projetos enquanto alocação de recursos, porém a sua aplicação não atingiu as reais necessidades vividas por esse nível de ensino ao longo do período de vigência do FUNDEF. Seguindo essa lógica de financiamento, o Projeto Viva Educação que foi orçado e executado pelo governo do Maranhão revelou a incoerência de aplicação dos recursos e o equívoco de qualidade educacional esperado a partir da forma de execução didático pedagógica do projeto. No entanto, conseguiu atender no período de 2001 a 2003 um total de 150.484 alunos e de ter um orçamento final de R\$ 154.478.554,00 com fonte de recursos do Projeto Alvorada, do Tesouro Estadual e de recursos da Gerência de Desenvolvimento Humano. Nesse sentido, o projeto se afirmou como uma das fontes de financiamento do Ensino Médio no Estado do Maranhão no período de vigência do

FUNDEF.

Assim, entendemos que as políticas focalizadas reforçam as perspectivas políticas e ideológicas de um Estado mínimo diante das questões sociais e consolidam os ideais do capital através da implementação de alternativas paliativas de financiamento da educação, de forma particular, por ser objeto desse estudo, o financiamento do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Antonio Sousa. **Financiamento do Ensino Médio Público no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006**: possíveis efeitos da política de focalização (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Publicada no DOU de 26.12.96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.
- BRAZ, Terezinha Pereira. **O Financiamento do Ensino Médio da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul (1996-2006)**. 1998. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMOS, Ângela Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília (DF): Plano, 2003.
- ROSAR, Maria de Fátima Félix; CABRAL, Maria Regina Martins (Orgs). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luis: Central dos Livros, 2004.
- STEINHORST, César. **A política de financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- SOTTOLI, Susana. La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia. In: **European Review of Latin American and Caribbean Studies**, nº 68, Amsterdam, 2000.



**O NEOCONSTITUCIONALISMO ENQUANTO
FONTE ORIGINAL DO DIREITO À
EDUCAÇÃO OU PARÂMETRO PARA UMA
NOVA EPISTEMOLOGIA DESTA GARANTIA
FUNDAMENTAL?**

THIAGO VALE PESTANA
RICARDO DOS SANTOS CASTILHO

O NEOCONSTITUCIONALISMO ENQUANTO FONTE ORIGINAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO OU PARÂMETRO PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DESTA GARANTIA FUNDAMENTAL?

Thiago Vale PESTANA (UFMA)

Ricardo dos Santos CASTILHO (FADISP)

RESUMO

A busca pela compreensão do significado de uma Constituição dentro do ordenamento jurídico ensejou há algum tempo a modificação de seu clássico papel de justificar a existência do Estado, atribuir divisões entes federados, competências aos Poderes e às instituições públicas. Atualmente é através do neoconstitucionalismo que a estas funções constitucionais se agregam a tutela dos direitos fundamentais, os quais derivam do princípio da dignidade humana e também o papel hermenêutico desempenhado por uma dada Constituição em face do arcabouço normativo hierarquicamente a ela subsumido. Nesse sentido o presente trabalho objetiva compreender o alcance jurídico encerrado no neoconstitucionalismo a partir dos pressupostos inerentes a seu conteúdo próprio, do direito à educação enquanto garantia fundamental, bem como do surgimento de novos direitos. O levantamento bibliográfico qualitativo utilizado como instrumental do método dedutivo aplicado nesta pesquisa permitiu concluir em que em termos gerais o neoconstitucionalismo oportuniza novas interpretações do direito fundamental à educação, de modos a lhe atribuir roupagem condizente com o espírito do momento que se experimenta na sociedade, ainda que isso signifique o sepultamento de antigos dogmas em favor de novos direitos exsurgentes.

Palavras-chave: Dignidade. Educação. Novos Direitos.

1. INTRODUÇÃO

O atual estado evolutivo da constitucionalização dos direitos se originou dos valores humanísticos que ensejaram a edição da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, patenteando esta norma como verdadeiro paradigma influenciador de boa parte dos textos constitucionais produzidos ou alterados após sua existência.

Nesse sentido, o termo neoconstitucionalismo é utilizado hodiernamente

por considerável parcela de estudiosos os quais compreendem haver no termo duplo significado, ora se referindo à função que um Texto Constitucional assume em decorrência da previsão em seu bojo de garantias, princípios e regras as quais servem para tutelar matéria de ordem infraconstitucional, ora se reportando ao papel hermenêutico determinado à Constituição, servindo esta epistemologicamente para a interpretação e aplicação dos direitos em si.

Porém, com o advento do protagonismo das garantias fundamentais em decorrência da importância atribuída pelas constituições que adotaram tal modelo funcional, surge a questão fundamental para o neoconstitucionalismo: poderia ser ele identificado como fonte original do direito à educação no viés epistemológico das garantias fundamentais?

Eis o objetivo precípuo do presente estudo, o qual foi estruturado através de pesquisa bibliográfica qualitativa em livros, artigos científicos, dissertações, teses e análise da legislação e jurisprudência assentada no Supremo Tribunal Federal brasileiro, a qual permitiu aplicar o método dedutivo para a composição das idéias apresentadas. Assim, a primeira parte deste trabalho se destina a abordar em linhas gerais o contexto histórico de surgimento da educação enquanto direito fundamental, bem como o conceito destes e sua evolução.

Na segunda parte do trabalho são tratadas as dimensões das garantias fundamentais sob o aspecto da constitucionalização dos direitos e suas características mais relevantes, o que ensejou a necessidade de se apresentar na etapa seguinte desta proposta os fundamentos reciprocamente influenciadores da hermenêutica constitucional no neoconstitucionalismo.

Adiante é discutido o fenômeno da constitucionalização da educação a partir dos direitos humanos, se explorando, ainda, a hipótese de produção de novos direitos daí decorrentes para, por fim, abordar a consolidação do direito à educação enquanto componente do supraprincípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Todo o estudo permitiu concluir que o neoconstitucionalismo, por um lado, exerce papel inequivocamente relevante na tutela, interpretação e aplicação dos direitos, notadamente os valores de natureza fundamental tal qual se apresenta a educação, na mesma medida em que ao se ponderar o viés significativo do princípio da dignidade da pessoa humana através das gerações de direitos previstos na Cons-

tuição Federal de 1988, verifica-se o surgimento de novas garantias cujo limiar de sua alcance não é possível antever, podendo somente serem percebidas, vivenciadas, aquinhoadas e, por fim, compreendidas ao longo do tempo.

2. DESENVOLVIMENTO

Decorrente dos processos revolucionários no século XVIII ocorridos na América do Norte e na Europa, os quais culminaram primeiramente com a reestruturação dos sistemas políticos nos Estados Unidos e na França, o movimento democrático daí resultante importou na transição do absolutismo monárquico para o estado liberal de direito.

Com isso surge uma nova percepção acerca do papel desempenhado pelas constituições das nações influenciadas por essas revoluções, denominado de constitucionalismo. A idéia consiste na adoção de um duplo papel para a Constituição: por um lado as constituições continuam sendo documentos escritos aos quais contemplam as linhas gerais da organização política da nação e, por outro, declaram os direitos fundamentais dos indivíduos cuja tutela é atribuída ao Estado.

De raízes pré-iluministas o período que antecedeu o surgimento do constitucionalismo foi marcado, segundo Bobbio (1992, p. 31), por alguns elementos que tiveram bastante influência em sua formação, dentre os quais se destaca

A doutrina do *pactum subjectionis*, pela qual, no medievo, o povo confiava no governante, na crença de que o governo seria exercido com equidade, legitimando-se o direito de rebelião popular, caso o soberano violasse essas regras; a invocação das leis fundamentais do reino, especialmente à sucessão e indisponibilidade do domínio real; celebração de pactos e escritos, subscritos pelo monarca e pelos súditos (Carta Magna de 1215, *Petition of Rights* de 1628, *Instrument of Government* de 1624 e a *Bill of Rights* de 1689).

Já na Europa com o advento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, logo sucedida pela Constituição Francesa de 1791, verifica-se que os contornos iniciais do constitucionalismo no final do século XVIII se pautou pela primazia da separação dos poderes e afirmação do modelo democrático representativo, garantia dos direitos dos cidadãos, política do não intervencionismo estatal na eco-

nomia e divisão geral dos direitos vigentes nos Estados em esfera pública e privada.

Diante da mudança do paradigma das constituições e advento do constitucionalismo, certos princípios hermenêuticos afetos à própria compreensão do papel das normas fundamentais também sofreram profundas mudanças, na medida em que alguns foram criados e outros foram completamente ressignificados.

É o caso do princípio da supremacia constitucional, o qual apresenta a constituição no topo da hierarquia normativa contida em um dado ordenamento jurídico nacional, não havendo para além dela legislação capaz de reunir em si valores, fundamentos e prerrogativas mais elevadas, mormente a abrangência dos direitos que se propõe a tutelar, como é o caso do direito à educação.

Nesse sentido várias são as declarações que sublevam a importância da educação enquanto pré condição para uma vida digna, tal como se observa no art. 12 da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948, a qual prevê que por meio da educação seja proporcionado ao indivíduo “o preparo para subsistir de uma maneira digna”, de mesmo modo que o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 em seu art. 13 estabelece que “a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Assim, para além do princípio da dignidade humana a educação se identifica com os direitos fundamentais na medida em que uma vez positivados na ordem constitucional, passam estes a poderem ser exigidos judicialmente. Conceitualmente os direitos fundamentais se traduzem em instrumentos de proteção cidadã em face da atuação do ente público, o Estado. Sua complexidade pode ser verificada a partir do prisma histórico-cultural no qual foram amoldados, resumindo-se em um conjunto de garantias essenciais à manutenção da vida humana com dignidade.

Contudo, o processo de constitucionalização dos direitos fundamentais enseja a ponderação epistemológica do alcance da expressão em si, o que permite identificar o fundamento absoluto sobre o qual respaldá-los e de modos a “garantir seu correto cumprimento ou até mesmo como meio de coação para sua observância de maneira universal” (PFAFFENSELLER, 2007, p. 06).

Já há muito, clássicos do quilate de Bobbio (1992) alertam para os embaraços conceituais que os direitos fundamentais oferecem. Senão observe-se que, primeiramente, porque por ser desprovida de conteúdo objetivo a expressão “direitos fundamentais” padece de interpretações diversas as quais são levadas a efeito dependendo da postura ideológica do intérprete. Em segundo lugar, porque histori-

camente as necessidades e interesses da sociedade são mutáveis e tal inconstância determina contínua alteração do rol das garantias fundamentais.

Assim, resta desencadeado, não raro, um terceiro aspecto problemático na conceituação dos direitos fundamentais que é revelada na ampla heterogeneidade dos mesmos, o que torna bastante possível a existência de contradições e conflitos entre eles, ora por se referir indistintamente a todos os seres humanos, ora por serem classificados em categorias próprias para indivíduos específicos.

De igual modo há que se considerar a clara dicotomia no significado dos direitos fundamentais, os quais por um lado se apresentam como conjunto de liberdades as quais ensejam refreamento do agir do Estado perante o administrado, e por outro, consistem em poderes que demandam do Estado o desenvolvimento de políticas públicas capazes de viabilizar sua efetivação.

Isto enseja a observância organizacional dos direitos fundamentais segundo suas gerações e seu processo de constitucionalização. A primeira geração de direitos representa o ideário do liberalismo estatal construído a partir das Revoluções Americanas e Francesa no final do século XVIII, consagrando-se em um conjunto de obrigações negativas ao Estado, de tal forma que este não interferisse nas dimensões mais sensíveis da vida de seus cidadãos, como a propriedade privada e o exercício de suas liberdades civis, políticas e religiosas.

Com o final da 1ª Guerra Mundial e a elaboração das constituições do México em 1917 e da República de Weimar em 1919 é idealizada nova geração de direitos as quais representam um conjunto de funções ou demandas positivas que devem se efetivar pelo Estado, como é o caso da oferta de saúde, educação, trabalho e habitação.

A perspectiva da proteção constitucional desse leque de direitos encontra fundamento tanto nas bases do constitucionalismo lassaleano quanto no neoconstitucionalismo hesseano, pois segundo Barroso (2013, p. 41) a constitucionalização é transvestida como instrumento jurídico que privilegia as minorias detentoras do poderio econômico e político, pressupondo mutabilidade constante nos fatores de poder, sem a qual não gozaria de eficácia ou durabilidade, o que fatalmente geraria graves incertezas jurídicas.

Barroso (2013, p. 44-45) também argumenta que em sentido oposto às idéias apregoadas por Lassalle sobre a constitucionalização dos direitos, Hesse articula que a perspectiva neoconstitucional leva em consideração que todos os direitos contidos nas constituições advêm da soberania do povo, dada a superestrutura

Marxista das constituições, justificando o Estado de Direito e norteando todo o ordenamento jurídico.

O argumento em destaque parte do pressuposto que os direitos individuais e coletivos das pessoas, previstos em uma dada Carta Constitucional, deve se dirigir pela proteção à saúde, sossego e segurança das pessoas, não devendo as normas constitucionais, contudo, prever exclusivamente relações fáticas, mas também prescrever condutas positivas.

Também é possível encontrar notória consternação nos estudos de Barroso (2013, p. 60), à medida em que este alerta para os efeitos que a constitucionalização excessiva dos direitos pode acarretar. Considerado o viés político da constitucionalização pelo condicionamento da legislação ordinária, e a alta subjetividade das normas constitucionais, conclui-se que ambos elementos contribuem para estimular a produção de sentenças providas de caráter metodológico padronizado e, portanto, mais rigoroso.

Nesse sentido destaca Linhares (2005, p. 156) que “o direito à educação, entretanto, deverá ser exigido não somente como direito social, mas como direito à vida, e, portanto, sob a proteção de uma norma de eficácia plena e de aplicabilidade imediata”, entendimento corroborado pelo Texto Constitucional de 1988 na medida em que a este se conferiu identidade de direito subjetivo da pessoa, categoria que lhe torna exigível em sua amplitude e efetividade.

Por outro lado sabe-se que a constitucionalização dos direitos sociais condiciona o Estado a assumir uma postura ativa em relação à concretização dos mesmos, apesar da forma insuficiente e altamente insatisfatória como a mesma se dá, posto que o Estado assistencial tem como característica básica a intervenção do Estado nas relações privadas, de forma a atenuar as desigualdades existentes, disponibilizando o necessário para que os indivíduos possam viver, como é a garantia do acesso mínimo à educação.

Acerca do que se discute, o Ministro do Supremo Tribunal Federal Celso de Mello, no Agravo de Instrumento 677274/2008 afirmou que

A cláusula da “reserva do possível” - ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível - não pode ser invocada, pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se, dolosamente, do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando, dessa conduta governamental negativa, puder resultar nulificação ou, até mesmo,

aniquilação de direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade.

Há consenso universal, no meio jurídico ou não, que a ninguém interessa uma Constituição meramente enunciativa, uma verdadeira “carta de amor” aos direitos civis. Não. Muito para além disso, se deseja que o interesse social seja atendido em decorrência de todas as normas referentes aos direitos fundamentais. Assim resta evidente que o dever de os entes estatais é o de propiciar educação plena e universal para o povo, vez que ao lado do direito à educação, deve estar a obrigação de educar, sendo esta não somente um dever do Estado, porém social e familiar.

Como evidente direito de 2ª geração, sua concretização tem por fim permitir aos indivíduos não a mera convivência ou sobrevivência, mas a inserção plena na vida em sociedade. De nada adianta a mera positivação de direitos fundamentais sem a correspondente garantia de uma vida minimamente digna. (VIANA, 2012, p. 08)

Na Constituição em vigor a educação foi idealizada como um direito de todos, democrático, comunitário e de elevado padrão de qualidade. Recebeu em seus artigos 205 e 214 dedicação exclusiva ao tema, cujo objetivo se localiza no “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ademais, outras referências normativas discorrem sobre o tema, tal como os atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), inclusive na dimensão que assegura no art. 5º acesso ao Poder Judiciário para sua efetivação enquanto “direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos [ou qualquer entidade] legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público” para exigir seu adequado cumprimento.

Os direitos públicos subjetivos, dos quais faz parte a educação, se revelam como faculdades das pessoas exigirem que alguém faça algo atribuível enquanto garantia fundamental a todos os indivíduos enquanto cidadãos. Silva (2012, p. 313) identifica esse tipo de direito como “plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, ou seja, exigível judicialmente, caso não seja prestado espontaneamente”.

3. CONCLUSÕES

O conteúdo de significância da teoria do neoconstitucionalismo resta vinculado a um conjunto de garantias atreladas ao melhor tratamento ético da moral individual enquanto valor universalmente protegido em âmbito constitucional. Através do processo de valoração dos princípios constitucionais é que de fato o Texto Magno se aproxima da efetivação dos direitos e em conformidade com modelos que atribuam ao neoconstitucionalismo a capacidade de superar o caráter meramente enunciativo das normas gerais, favorecendo a concretização dos direitos fundamentais por meio dos processos interpretativos que oferece.

Nesse sentido, há que se reconhecer a importância do papel que vem sendo desenvolvido já há algum tempo pelo poder judiciário na regulamentação dos interesses da sociedade a partir dos princípios encerrados no Texto Constitucional, notadamente em razão das particularidades de cada jurisdicionado em sede de justiça, apresentado assim um modelo mais efetivo e real da educação enquanto direito fundamental sempre na perspectiva de que a razão de existência do Estado, dos poderes e do ordenamento jurídico, resta arrazoado pela máxima proteção ao princípio da dignidade humana e demais valores conexos.

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, capaz de assegurar o pleno desenvolvimento econômico não significa em absoluto assumir uma postura que desfavoreça o combate à segregação social se concebe de maneira inequívoca, desse modo revelando a natural vocação do princípio da dignidade humana. Em sentido contrário a tudo que se destaca, a existência de ampla regulamentação normativa não basta para garantir o papel combativo do texto constitucional vigente, o qual ainda em processo de construção, mas que deve enfrentar questões sensíveis e altamente relevantes ao interesse comum.

São eles a erradicação da pobreza, o combate às desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem comum – sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e outras formas de discriminação – ampliação do acesso à justiça, combate à corrupção, o atendimento diversificado e efetivo de ampla gama de direitos.

Assim há condições para que as normas infraconstitucionais cumpram seu papel dentro de seu campo de atuação sem, contudo, alcançar status de supraconstitucionalidade, e que estejam obrigatoriamente, nas suas decisões, observando o que a Lei Maior determina, sem deixar contudo de cumprir seus propósitos com eficácia.

Este modelo propõe a realização de amplas reformas sociais iniciando-se pelo debate do significado do direito à educação enquanto garantia fundamental e se espalhando no viés de seu desenvolvimento político e econômico, em que pesem existir de modo contrário gigantescos óbices institucionais os quais atrofiavam severamente as perspectivas de construção de um país mais justo.

4. REFERÊNCIAS

BARROSO, L. R. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional**. Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mineografado, dezembro de 2010. Disponível em http://www.luisrobertobarroso.com.br/wpcontent/uploads/2010/12/Dignidade_textobase_11dez2010.pdf. Acesso em 01 fev. 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de Outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 03 out. 2016.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1998. **Estabelece a política nacional de diretrizes e bases da educação**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 out. 2016.

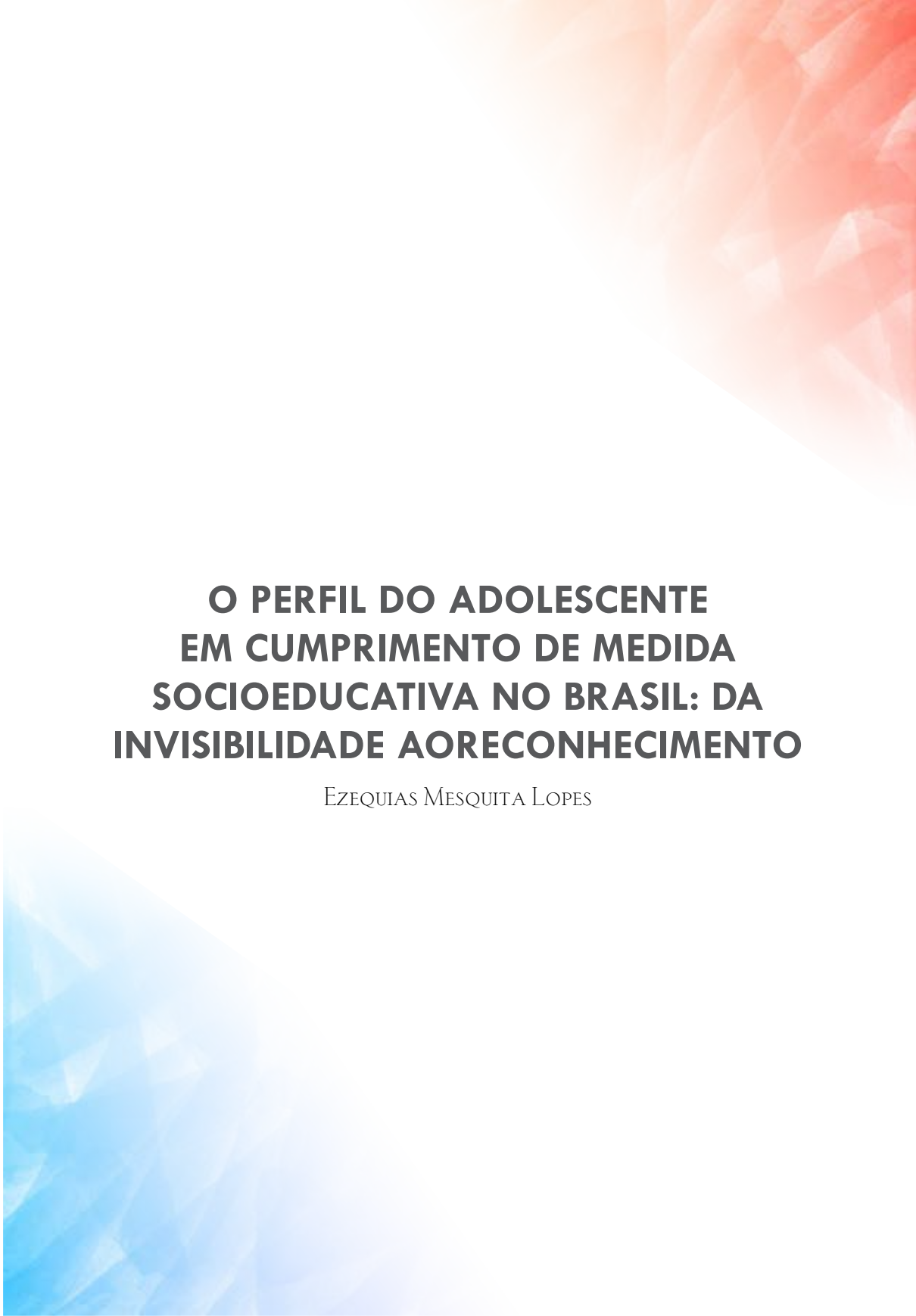
_____. **STF - AI: 677274 SP**. Relator: Min. CELSO DE MELLO, Disponível em Data de Julgamento: 18/09/2008. Data de Publicação: DJe-185 30/09/2008. Disponível em <http://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14770201/agravo-de-instrumento-ai-677274-sp-stf>. Acesso em 10 out. 2016

LINHARES, Marcelo Teófilo. **O direito à educação como direito humano fundamental**. Revista Jurídica da Universidade de Franca, Maio 2007, p. 149-161, 2007.

PAFFENSELLER, Michelli. **Teoria dos direitos fundamentais**. Rev. Jur., Brasília, v. 9, n. 85, jun./jul, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

VIANA, Mateus Gomes & CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Direito à educação no Brasil: exigibilidade constitucional**. Disponível em http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/direitoaeducacaonobrasil.pdf . Acesso em 05 out. 2016.



**O PERFIL DO ADOLESCENTE
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL: DA
INVISIBILIDADE AORECONHECIMENTO**

EZEQUIAS MESQUITA LOPES

O PERFIL DO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO.¹

Ezequias Mesquita Lopes

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especialização de Direito Público Material pela Universidade de Araras (UNAR) e em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Mestre em Desenvolvimento Regional pela Faculdade Alves Faria - ALFA/GO.

Leila Maria Ferreira Salles

Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade de São Paulo, graduação em Licenciatura Plena Em Psicologia pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado no exterior. Professora livre docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP/Rio Claro. É docente do programa de mestrado em Desenvolvimento Regional, Faculdade ALFA/GO.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o perfil de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, a partir dos relatórios nacionais produzidos a este respeito. Para construção da fundamentação teórica do artigo, foram realizadas sínteses a partir do levantamento bibliográfico. Para construção da seção em que fora analisado o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, realizou-se pesquisa documental junto aos relatórios socioeducativos sobre o perfil desses adolescentes no âmbito nacional. Diante dos dados apresentados, verificou-se que os sujeitos pesquisados tratam-se de jovens entre 16 e 18 anos de idade; pardos ou negros; que se encontram fora da escola ou em defasagem escolar; usuários de drogas lícitas e, em muitos casos, de drogas ilícitas como maconha, cocaína e craque e cometem mais atos infracionais análogos a crimes contra o patrimônio e uso ou tráfico de drogas.

Palavras-chave: Ato Infracional. Direitos fundamentais. Medidas de Socieducação.

¹ *Este artigo é uma síntese do trabalho de dissertação apresentado como requisito para obtenção de título junto ao Mestrado em Desenvolvimento Regional da Faculdade Alves Faria - ALFA, em agosto de 2016.*

ABSTRACT

This article aims to analyse the General profile of adolescents in fulfillment of social and educational measure in Brazil from the national reports produced in this respect. To build the theoretical foundation of the article summaries were carried out from the bibliographic survey. For construction of the section in which outside analyzed teen profile in compliance with social and educational measure desk research along those reports on the profile of these teenagers nationally. Before the data it was found that the subjects surveyed these are young people between 16 and 18 years of age; Brown or black; outside of the school or on school lag; licit drug users and, in many cases, of illicit drugs like marijuana, cocaine and crack and make more acts of delinquency similar to crimes against property and use or drug trafficking.

Keywords: Acts of delinquency. Fundamental rights. Educational and social measures.

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da violência entre e pelos jovens é uma temática bastante difundida pela mídia, chegando às vias de politização de diversas questões afetas a essa discussão. Não se pode, portanto, deixar de compreender o interesse pelos direitos do adolescente (mesmo daquele que entrou em conflito com lei) como um ponto de grande relevância pois o tratamento dos problemas sociais destes indivíduos traz importantes benefícios e a conseqüente redução dos índices de violência nos centros urbanos.

Diante desta abordagem inicial, destaca-se que se constitui objetivo geral deste artigo analisar o perfil de adolescentes em cumprimento de medida no Brasil, utilizando-se dos relatórios socioeducativos produzidos e disponibilizados nos sítios eletrônicos da rede de atendimento ao adolescente autor de ato infracional no país.

Os objetivos específicos são: Caracterizar a adolescência e o ato infracional; realizar uma abordagem sobre a legislação de proteção social ao adolescente no Brasil e Identificar o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil.

Com relação à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como predominantemente qualitativa com base em dados secundários. Como pesquisa

qualitativa, ressalta-se que ela “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo que não pode ser traduzido somente em números.” (MENDONÇA, 2008, p. 37)

Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa documental na medida em que os dados foram coletados em documentos já existentes em documentos no âmbito nacional, a respeito dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: a) a Revisão bibliográfica sobre o tema - Para entender o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa foi feito um levantamento da bibliografia referente ao tema; b) levantamento e análise da legislação brasileira sobre o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente; c) Pesquisa Documental - este estudo será realizado nos relatórios produzidos no âmbito nacional e disponibilizados nos diretórios da rede mundial de computadores.

Assim, para a elaboração do perfil proposto foram coletados dados sobre: sexo, idade, cor/raça, situação familiar, condição econômica, ato infracional cometido e suas circunstâncias, idade na data da infração e escolaridade.

2 O ADOLESCENTE E O ENVOLVIMENTO COM O ATO INFRACIONAL: concepções, caracterização e debates teóricos.

O envolvimento de adolescentes com atos infracionais é um assunto vigente nas pautas sociais, psicológicas e jurídicas em todo o país. A maior preocupação se encontra no aumento do número de infrações com grande repúdio e repercussão social, principalmente nos casos em que os adolescentes se encontram ativamente envolvidos, o que tem feito com o que a prática de atos infracionais estejam sempre presente nos meios de comunicação de massa.

Diante dessa realidade, é possível se afirmar que a compreensão do fenômeno social da infração praticada pelo adolescente, assim como a identificação do perfil do próprio adolescente, tornam-se essenciais para a proposição de ações eficazes no combate à entrada destes indivíduos no universo da prática “delinquente”.

Para se caracterizar a adolescência, caso se recorra à compreensão etimológica notar-se-à que essa palavra vem do latim *adolescere* (crescer), utilizada

para designar a fase de “fazer-se homem/mulher” ou de crescer e tornar-se maduro. (MUUSS, 1976)

Na concepção histórico-social destacam-se os escritos do historiador francês Philippe Ariès (1986), que, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, explica que adolescência emergiu com a escolarização, em razão de este acontecimento promover a separação entre os adultos e àqueles “em formação”, com os modelos burgueses de separação do espaço familiar e com a retirada da criança do ambiente de trabalho.

Salles (1998) colabora com esta visão histórico-social sobre a adolescência e, ao reconhecê-la como etapa da vida distinta das demais, pressupõe que os adolescentes, independente de sexo, série, escola e situação financeira da família, compartilham aspirações, desejos e medos e se mostram preocupados com o seu futuro, com emprego, estudos e profissão que garantam uma situação financeira estável, mesmo quando a realidade concreta em que vivem determina expectativas de vida diferentes. Assim, a questão da escolha e da construção de um projeto de vida futura é percebida e sentida como central na vida dos adolescentes.

O legislador, enxergando a necessidade de adequação temporal desta fase da vida humana, inseriu na legislação alguns dispositivos neste tocante. A conceituação com base na cronologia, portanto, coube à Lei nº 8.069, publicada no Diário Oficial da União em dezesseis de julho de 1990, denominada, por conta de seu conteúdo, de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No *caput* de seu artigo 2º determina que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).”

3 A PROTEÇÃO LEGISLATIVA AOS DIREITOS DO ADOLESCENTE

Com a promulgação do ECA e seus desdobramentos como a lei que institui o chamado Sistema Nacional de de Atendimento Socioeducativo (Lei n. 12.594/2012) consistem em políticas públicas para o atendimento ao adolescente que estejam em cumprimento de Medida Socioeducativa.

Diante dessa consideração, é necessário destacar o que entende-se neste texto por política publica uma ação intencional que tem por objetivo o enfretamento

de uma situação social específica pois, como diz-se ,

Uma política pública e uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos esta definição em detalhe: uma política pública é uma orientação à atividade ou À passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dos elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema político; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema público. (SECCHI, 2010, p. 02).

Concordando com essa abordagem de Secchi (2010), elabora uma análise das políticas públicas enquanto efetivação das diretrizes legais, tendo em vista que estas, a seu ver, são as maneiras de aplicar os artigos constitucionais e as leis que os regulamentam. Par o autor a lei estabelece os objetivos da política, os meios para a sua realização e outras formas de sua implementação. Assim, as políticas públicas são instrumentos de ação governamental a serem desenvolvidas por meio de programas, projetos ou serviços de interesse da sociedade como forma de efetivar direitos. Diante do exposto, pode-se considerar política pública concretizada na forma de leis é uma maneira de colocar o governo em ação.

Numa primeira análise sobre as diretrizes efetivadoras do direito do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, aponta-se a proteção integral da criança e do adolescente como princípio que rege a noção de dever do estado, da sociedade e da família como entes responsáveis pela promoção dos direitos da criança e do adolescente, que é garantida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Como se vê a efetivação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente tais como previstos na Constituição Federal é dever da sociedade, da família e do Estado que devem agir de forma conjunta.

4 O PERFIL DO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL.

No intuito de se identificar o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no país, buscaram-se os relatórios que abordassem o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, possivelmente disponíveis nos sítios da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH); do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP); da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP); do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Desta feita, foram encontrados três relatórios com um nível de análise bem próximo da pesquisa aqui proposta, por tratarem mais especificamente das questões relacionadas aos aspectos pessoais, familiares e infracionais do adolescente autor de ato infracional, sendo eles: 1) relatório de pesquisa “Adolescente em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil”: Este relatório traz dados de uma pesquisa realizada sob a coordenação de Enid Rocha Andrade Silva e Simone Gueresi nos meses de setembro e outubro de 2002 e publicado no ano de 2003 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Este relatório teve por objetivo apresentar os resultados do primeiro Mapeamento Nacional sobre a Situação das Instituições que Aplicam Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei no Brasil.

2) Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: Trata-se de um relatório de pesquisa, realizado durante todo o ano de 2007, que teve por objetivo traçar o perfil de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas de meio aberto no território nacional.

3) Levantamento Anual Sinase ano de 2013: Foi realizado sob a coordenação de Carlos Vieira da Silva no ano de 2013 e publicado no ano de 2015. Seu objetivo foi proceder a um levantamento anual sobre a qualidade do sistema socioeducativo em meio fechado no Brasil, objetivando, assim, subsidiar a adoção de estratégias socioeducativas mais eficazes no país.

4.1 Apresentação dos dados coletados

Em um primeiro momento procurou-se verificar a predominância do sexo entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas Brasil, tendo como esperado que mais homens que mulheres se encontrassem nessa situação. O quadro abaixo (02) apresenta esses dados.

Quadro 02 – Número de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, em função do sexo.

Sexo	Ipea (2003)	Ilanud (2007)	Sinase (2015)
Feminino	6,46%	7,6%	4%
Masculino	93,54%	88,3%	96%
Sem informação	-	4,3%	-

Fonte: Relatórios de Pesquisa Ipea (2003); Ilanud (2007) e Sinase (2015)

Dessume-se, portanto, a presença de um alto índice de adolescentes do sexo masculino, em relação às adolescentes do sexo feminino.

Em continuação à análise proposta, para se chegar ao perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, é imprescindível se falar em idade. Nesta senda, buscou-se encontrar a faixa de idade com maior incidência de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Assim sendo, chegou-se à catalogação deste fator nas três pesquisas analisadas. O quadro abaixo (03) mostra a relação entre os resultados encontrados.

Quadro 03 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função da faixa etária.

Idade	Ipea (2003)	Ilanud (2007)	Sinase (2015)
Menos de 12 anos	0%	0,2%	-
12 a 15 anos	12%	17,6%	21%
16 a 17 anos	55%	44%	57%
18 a 21 anos	31%	34,5%	22%
Acima de 21 anos	0%	0,4%	-
Sem Informação	-	3,4%	-

Verifica-se, segundo dados do Ipea (2003) que a maior parte dos adolescentes se encontrava na faixa etária entre 16 e 17 anos, representando 52% do total dos adolescentes pesquisados. A pesquisa coordenada pela Ilanud, por sua vez, indica que 44% dos adolescentes pesquisados tem idade entre 16 e 17 anos. Também na pesquisa coordenada pelo Sinase, a categorização das faixas de idade comprova mais uma vez que o número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação está na faixa etária entre os 16 e 17 anos, representando 57% do número de adolescentes pesquisados.

O relatório da Ilanud (2007) evidenciou que há sujeitos com idade inferior a 12 e superior a 21 anos em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, ação esta comunicada aos órgãos competentes, tendo em vista ser expressamente proibida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. No relatório, no entanto, não há indicações sobre porque isso ocorre, pois limita-se informar tal situação e descrever que tal fato foi constatado.

Já quanto à questão de raça/cor, dos relatórios reunidos para este estudo, apenas em dois deles; Ipea (2003) e Sinase (2015), catalogaram dados a este respeito. O quadro 04 evidencia, assim, tal aspecto.

Quadro 04 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função da cor/raça.

Cor/raça	Ipea (2003)	Sinase (2015)
Branca	38%	24,58%
Preta/parda	61%	57,41%
Amaréla	1%	0,7%
Indígena	1%	0,16%
Sem informação	-	17,15%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerresi,(2003); Brasil, (2007) e MARANHÃO, (2015).

No relatório do Ipea vê-se que há um alto número de adolescentes pretos e pardos entre àqueles que cumpriam medidas socioeducativas no ano da pesquisa. As raças/cores preta e parda representam um percentual de 61% do total de sujeitos pesquisados. No relatório do Sinase o resultado foi bastante semelhante àquele encontrado no relatório de pesquisa do Ipea: 57,41% dos adolescentes são de raça/cor preta ou parda.

Após esta análise sobre o aspecto étnico, passa-se à análise da situação educacional dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa no país.

Neste sentido, apenas o relatório de pesquisa do Ipea (2003) tratou desta questão.

Quadro 05 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função da frequência escolar.

Frequência à escola	Ipea (2003)
Frequentavam a escola.	34%
Não frequentavam a escola.	51%
Sem informação	15%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerresi, (2003)

Como resultado, foi possível se chegar à identificação de que 51% dos adolescentes em execução de medida socioeducativa de privação de liberdade, no período base da pesquisa, não estavam frequentando a escola. Este número, contudo, pode ser ainda maior, tendo em vista que no relatório do IPEA se afirma que não foi possível obter informação sobre este quesito em 15% dos relatórios catalogados.

Noutra análise, buscou-se saber o grau de instrução dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Neste tocante, em dois dos relatórios foi possível extrair dados a este respeito, quais sejam: o relatório do Ipea (2003) e o relatório do Ilanud (2007), como evidencia no quadro abaixo (06).

Quadro 06 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função do grau de instrução

Grau de escolaridade	Ipea (2003)	Ilanud (2007)
Analfabeto	5,8%	-
Menos que o ensino fundamental	34,1%	3,4%
Ensino fundamental – cursando ou completo	52,4%	51,8%
Ensino médio – cursando ou completo.	7,7%	6,5%
EJA – sem especificar nível	-	0,4%
Sem informação	-	37,8%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerresi, (2003); Ilanud (2007)

O número de analfabetos e adolescentes com escolaridade abaixo do ensino fundamental possui um destaque preocupante, já que se tratam de 39,9% em relação ao total dos sujeitos da pesquisa no relatório do Ipea (2003).

Outro fator de importância a ser observado no tocante ao perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é a espécie de ocupação destes sujeitos.

Neste tocante, a pesquisa coordenada pelo Ipea é a única que trás informações a este respeito. O dado buscado foi sobre o índice de adolescente que trabalhavam antes da internação e qual a natureza desta ocupação (se formal ou informal). Apresenta-se, portanto, a análise dos índices no quadro abaixo (07).

Quadro 07 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, em função da espécie de ocupação desenvolvida.

Espécie de ocupação	Ipea (2003)
Formal	3%
Informal	40%
Não trabalhava	49%
Sem informação	8%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Gueresi, (2003)

Restou, portanto, comprovado no relatório do Silva e Gueresi, (2003) que 49% dos adolescentes pesquisados não trabalhavam; 40% possuíam alguma ocupação de natureza informal; 3% possuíam ocupação e natureza formal e em 8% dos relatórios não constava informação a este respeito.

Noutra perspectiva de análise, buscou-se dados sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes. Como resultado, apenas um dos relatórios de pesquisa trouxe informações a este respeito – trata-se, mais uma vez, do relatório de pesquisa do Ipea (2003). Neste tocante, foram reunidas duas informações para análise: o percentual de adolescente usuários de drogas lícitas e ilícitas e o tipo de drogas consumidas

O quadro 08 evidencia o percentual de adolescentes usuários de drogas lícitas e ilícitas.

Quadro 08 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil que fazem uso de entorpecentes.

Informações sobre uso de drogas	Ipea (2003)
Faz uso de droga	85,6%
Não faz uso de droga	14,4%

Fonte: Relatórios de Silva e Gueresi, (2003)

O resultado demonstrou um alto índice de adolescentes, em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade, usuários de drogas: 85,6% dos adolescentes pesquisados reconheceram ser usuários de algum tipo de droga. O

quadro 09, por sua vez, mostra quais os tipos de substâncias mais usadas pelos adolescentes.

Quadro 09 – Principais tipos de drogas consumidas por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil

Drogas mais consumidas	Ipea (2003)
Álcool	32,4%
Inalantes	22,6%
Maconha	67,1%
Cocaína/crack	31,3%
Outras	9,5%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Gueresi, (2003)

Verifica-se, portanto, um considerável percentual de adolescentes usuários de maconha (67,1%), de álcool (32,4%), cocaína e/ou crack (31,3%) e inalantes (22,6%).

Outro dado de grande importância que nos causou interesse em pesquisar diz respeito à estrutura familiar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, presente nos relatórios anuais. Buscamos verificar quantos dos adolescentes pesquisados residiam com as famílias no período base da pesquisa.

Apenas o relatório de pesquisa do Silva e Gueresi, (2003) nos forneceu informações a este respeito. Assim sendo, resumimos os resultados obtidos, no quadro 10:

Quadro 10 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil que viviam com suas famílias à época da prática do ato infracional.

Vivência com a família	Ipea (2003)
Sim	81%
Não	16%
Sem informação	3%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Gueresi, (2003)

Das informações constantes na tabela acima, nota-se que 81% dos adolescentes em privação de liberdade viviam com a família na ocasião da prática infracional, 16% não viviam com a família e em 3% dos relatórios não foi possível obter esse tipo de informação.

Com relação à renda familiar, também só foi possível verificar no relatório do Ipea informações a este respeito, dado este que resumimos no quadro 11:

Quadro 11 – Renda média das famílias dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil.

Faixa da renda	Ipea (2003)
Sem renda	12,7%
Menos de R\$ 200,00	26,2%
Entre R\$ 200,00 e R\$ 400,00	40,7%
Entre R\$ 401,00 e R\$ 600,00	13,5%
Entre R\$ 601,00 e R\$ 800,00	3,2%
Entre R\$ 801,00 e R\$ 1.000,00	1,9%
Mais de R\$ 1.000,00	1,8%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerresi, (2003)

Da apreciação destes dados, observa-se que mais de 12% das famílias não possuem renda, e mais de 26% sobrevivem com renda inferior a R\$ 200,00. Se for levado em consideração que o salário mínimo em 2003 era R\$ 240,00, será reconhecido que mais de 38% das famílias dos adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade no Brasil viviam com renda inferior a um salário mínimo.

4.2 O ato infracional cometido pelo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil

Quanto o ato infracional cometido os relatórios de pesquisa analisados evidenciam a espécie de ato pelo qual os adolescentes se encontram em situação de cumprimento de medidas. Assim sendo, após a catalogação dos dados, construiu-se o quadro abaixo (12) para uma demonstração didática destas informações.

Quadro 12 – Espécies de atos infracionais mais frequentes cometidos por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil.

Tipo penal análogo	Ipea (2003)	Ilanud (2007)	Sinase (2015)
Roubo	41,8%	25,4%	42%
Tentativa de Roubo	-	3,6%	1,76%
Furto	11%	16,9%	-
Tentativa de Furto	-	1,9%	3,6%
Tráfico de drogas	7,5%	8,3%	24,8%
Posse de drogas	-	2,7%	2,4%

Porte de armas	-	5,1%	-
Homicídio	15%	2,3%	9,2%
Tentativa de Homicídio	-	1,3%	3%
Lesão corporal	2,5%	4,1%	1%
Latrocínio	5,5%	-	2%
Estupro	3,3%	-	1,2%
Outros	13,5%	28,4%	9,04%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerese, (2003); Brasil, (2007) e SINASE (2015)

Na pesquisa coordenada pela Ipea os dados ressaltam a maior incidência dos atos infracionais análogos aos crimes e roubo, homicídio, furto e tráfico de drogas.

No relatório coordenado pela Ilanud a realidade demonstrada foi bastante similar. Destacam-se nos dados apresentados em tabela, um alto número de atos infracionais análogos aos crimes de roubo, furto e tráfico de drogas. O relatório do Sinase (2013), por sua vez, aponta a mesma característica infracional. Destacam-se neste relatório o alto índice dos atos infracional análogos aos crimes de roubo, tráfico, homicídio e furto.

É possível dessumir-se, ainda, que a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes pesquisados são análogos aos crimes contra o patrimônio (furto e roubo). O que pode denotar uma característica bastante peculiar deste adolescente: a busca pelo bem estar material – “o ter”.

Um dado a ser também considerado diz respeito ao ato infracional análogo ao crime de tráfico de drogas, que está entre os três principais atos infracionais cometidos pelos adolescentes pesquisados. Diante da constatação desta espécie de ato infracional, reconhece-se uma realidade vivenciada em muitos municípios brasileiros que é a convivência com grupos organizados para o trafico de drogas que utilizam os adolescentes como “mulas”, “laranjas” e “*office-boys* do tráfico”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da observação destes dados apresentados, é possível se verificar que os resultados dos relatórios apontam uma realidade bastante preocupante, tendo em vista que a imagem do jovem pesquisado se aproxima do ideário estigmatizante criado pela mídia acerca do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Por outro lado, esta realidade demonstra a necessidade de uma maior atenção da administração pública para questões como o uso das drogas e a escolarização do

jovem.

Verifica-se que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil são, em sua maioria, do sexo masculino; com idade entre 16 e 17 anos; pardos ou negros; com defasagem escolar e sem frequentarem a escola; não possuem ocupação e quando a possuem exercem-na em vínculo laboral de informalidade; fazem uso de algum tipo de entorpecente, tendo preferência pela maconha, álcool e crack ou cocaína; e vivem em seu núcleo familiar que, em geral, é de baixa-renda.

No tocante ao perfil infracional, verifica-se também que os atos infracionais mais cometidos são de ordem patrimonial, análogos aos crimes de furto ou roubo. Outros atos infracionais, contudo, devem ser considerados, pois podem ser apontados como ações ligadas àquelas de maior frequência. Este é o caso dos atos infracionais análogos aos crimes de porte ilegal de arma de fogo e tráfico ou consumo de drogas.

Verificou-se, portanto, que o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é cheio de exclusões e possui um nível de vulnerabilidade social bem mais elevado. Estas considerações levam a refletir de forma mais intensa sobre a necessidade de ações concretas no sentido de extirpar os riscos sociais presentes na adolescência brasileira, em especial naquela adolescência que se encontra em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Relatório da Resolução nº 67/2011. <http://www.cnmp.gov.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF>. Acesso em: 25 abr 2015

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - *SINASE*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em < <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseResoluConanda.pdf>> Acesso em: 21 de Out. de 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Brasília, disponível em: <www.planalto.gov.br,> último acesso em 27 de novembro de 2015.

_____. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Presidência da República. (SDH). LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2013. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – 2012. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>> Acesso em: 21 de Out. de 2014.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. MAPEAMENTO NACIONAL DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO - relatório resumido - 2007. Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente - Ilanud / Brasil. Disponível em: <<https://drive.google.com/a/fest.edu.br/file/d/0B-DN5u7DNs4ZTkgzZ110MWFsNUk/view?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. Código Criminal do Império do Brasil . Rio de Janeiro aos dezesseis dias do mez de Dezembro de mil oitocentos e trinta. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 27 nov. 2015.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. RIBEIRO, Claudia Regina. NUNES, Heliane Prudente. **Trabalhos Acadêmicos: planejamento, execução e avaliação**. Goiânia: Faculdade Alves Faria, 2008.

MUUSS, R. E. **Teorias da Adolescência**. 5. ed. Belo Horizonte: Inter Livros, 1976.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e Cotidiano: contradições entre o**

genérico e o particular. Piracicaba: UNIMEP, 1998

_____. **Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea:** alguns apontamentos. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, São Paulo, v. 22, n.jan/mar, p. 33-42, 2005.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D.C.; SILVA, J. M. A de P. Violência e Inserção social do jovem de periferia urbana. **Revista de Psicologia: Teoria e Prática** (Online), v. 16, p. 58-68, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.



OS PAPEIS ASSUMIDOS POR VISITANTES COMO POSSIBILIDADES DE DIFERENTES OLHARES SOBRE ARTE E MUSEU VIRTUAL

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
GARDNER DE ANDRA DE ARRAS
MATEUS BONIE CAMPOS BRAGA

OS PAPEIS ASSUMIDOS POR VISITANTES COMO POSSIBILIDADES DE DIFERENTES OLHARES SOBRE ARTE E MUSEU VIRTUAL

José Albio Moreira de Sales, UECE, Ceará, Brasil¹

Gardner de Andrade Arrais, UFPI, Piauí, Brasil²

Mateus Bonie Campos Braga, UECE, Ceará, Brasil³

RESUMO

Este artigo discute a relação entre os papéis assumidos pelo visitante, as formas de mediação cultural e a experiência estética em museus virtuais de artes visuais. O objetivo é discutir os papéis assumidos por visitantes como possibilidades de diferentes olhares sobre Arte e museu virtual, com alunos de Licenciatura em Artes Visuais. A investigação caracteriza-se como pesquisa-ação. Os dados foram coletados em um curso do qual participaram 11 alunos de graduação. Os encontros foram registrados em áudio de diálogos reflexivos e registros escritos nos fóruns e e-portfólios. Utilizou-se como referencial teórico e metodológico os escritos de Henriques (2004), Lévy (1999), Ott (2011), Portella (2008), Sales (2011), Barbier (2007), Ibiapina (2008) e Thiollent (1998). Os colaboradores da pesquisa apontam que a depender dos papéis assumidos pelo visitante, o museu e suas formas de interação cumprem funções diferentes e estas interferem diretamente no processo de educação estética dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Estética. Museu Virtual. Visitante. Diálogos Reflexivos.

1. Introdução

Com o advento da Internet, com seus recursos e informações sempre em progresso, as imagens ganharam destaque pelo seu poder semiótico e persuasivo. Neste sentido, os museus e tantas outras instituições de difusão cultural passam a habitar os espaços da Internet, oferecendo outras formas de experiência com o conhecimento acumulado pela humanidade. Os museus virtuais de arte são um exemplo disso. Antes tínhamos que nos deslocar fisicamente para ter acesso aos bens artístico-culturais produzidos pelo homem, hoje, no entanto, em qualquer lugar que se esteja pode-se acessar esses bens e fruí-los.

1 Professor da Universidade Estadual do Ceará, albio.sales@uece.br.

2 Professor da Universidade Federal do Piauí, gardner.arrais@gmail.com.

3 Mestrando em Educação, PPGE/UECE, mateus.bonie@aluno.uece.br.

As instituições que ofertam estes serviços precisam, portanto, conhecer o público que acessa estas informações a fim de proporcionar formas de mediação que satisfaçam o perfil do visitante, assim como tem acontecido com os museus presenciais. Se considerarmos os museus virtuais como grandes bancos de dados com informações acessíveis por meio de multimídias, veremos que as possibilidades de relacionamento entre estas informações são muitas e podem ser apresentadas em diversos formatos, que se configuram em mediações entre os visitantes e o patrimônio artístico-cultural disponibilizado.

Este artigo pretende apresentar resultados de pesquisa realizada através de experiências em museus virtuais de arte brasileiros, que teve como sujeitos alunos de graduação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação – IFCE. O que se quer demonstrar são as formas como cada sujeito, dependendo do papel que assume e do repertório que carrega, pode modificar o seu olhar sobre a arte e os museus virtuais de arte.

Museus virtuais de arte

Ao tomar os museus virtuais de arte como espaços para as experiências da pesquisa-ação, necessário se faz uma incursão sobre os processos de virtualização de museus e a criação de museus na Internet. Sob esse aspecto recorreremos ao pensamento de Lévy (1999, p. 88), defensor da cibercultura, ao acentuar que “o futuro da cultura contemporânea não pode ignorar a enorme incidência de meios eletrônicos e da informática”, pois acredita que o devir da educação depende do aprimoramento e do alargamento do uso de ferramentas como hipertexto e multimídias interativas. Outro defensor das tecnologias em ações artístico-culturais é Portella (2008, p. 124), que assim se expressa: “A Internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte”.

Não é demais lembrar que a concepção de museu virtual, às vezes, se confunde com a virtualização desse ambiente. É conveniente esclarecer, contudo, o que é virtualização de museus e museus virtuais. De acordo com Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço, que ele também chama de “rede”:

[...] é o novo meio de comunicação que surge da

interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Sob esse aspecto a virtualização sucede quando os museus que já possuem um espaço físico para exposição de suas obras criam um espaço virtual onde podem complementar as possibilidades de acesso do público. Para o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM museu virtual é:

[...] a instituição sem fins lucrativos que conserva, investiga, comunica e interpreta bens culturais que não são de natureza física. Isto significa dizer que todo o acervo do museu virtual é composto por bytes, ou seja, potencializado pela tecnologia. Por conseguinte, sua comunicação com o público é realizada somente em espaços de interação cibernéticos (BRASIL, 2011a, p. 20).

Ainda, o documento *Museus em Números* do IBRAM, diz que o acervo do museu virtual é composto pelos “bens culturais que se apresentam mediados pela tecnologia de interação cibernética (Internet)” (BRASIL, 2011b, p. 70). Já na compreensão de Henriques (2004, p. 15), o museu virtual é “aquele que faz da Internet espaço de interação através de ações museológicas com o seu público utilizador”.

Nesse sentido, Ott (2011) entende que:

A tecnologia está proporcionando mudanças na maneira de reproduzir obras, habilitando os alunos a aproximarem-se das autênticas atividades dos museus e distanciam-se do estudo artístico por meio de slides apagados e experiências em arte que são enganosas e que verdadeiramente não servem à educação estética (p. 121).

O museu virtual pode ser entendido como qualquer iniciativa digital dentro ou fora da Internet, com o objetivo de aproximar a arte do cidadão, preservando a memória e o patrimônio. Podemos denominar “‘museu virtual’, tanto museus que resolveram estender seu campo de ação ao ciberespaço quanto museus fundados na Web” (BAHIA, 2008, p. 17). Existem museus virtuais completamente diferentes dos de cunho presencial, autônomos, e outros que são reproduções dos museus

presenciais na Internet. Ott (2011) assinala, no entanto, que:

[...] nada pode competir, inclusive a tecnologia, com a riqueza de uma obra de arte no original. Nada pode substituir a experiência de aprendizagem da apreciação de obras de arte em museus, qualquer que seja o veículo utilizado (OTT, 2011, p. 122).

Pesquisadores projetam ferramentas e ações com suporte na união da arte com a tecnologia. Esta reflexão/investigação, que é parte integrante de uma pesquisa mais ampla sobre Educação Estética em Espaços Virtuais, na modalidade pesquisa-ação tem como pressuposto o museu como instituição educacional; busca colaborar para que um número sempre crescente de pessoas, possa ter acesso a uma educação estética de qualidade, mediada por computador, e desmitificar o entendimento de que a arte em mídia digital vem para substituir as outras modalidades e meios de produção e difusão.

Para que se possa melhor compreender a concepção de virtual e presencial no âmbito das discussões teóricas sobre museu, recorreremos a uma classificação de Piacente, citado por Henriques (2004, p. 5), segundo a qual os museus virtuais podem ser classificados em três grandes categorias: a) *os folhetos eletrônicos*, cujo objeto é a apresentação do museu. Geralmente limita-se a indicar endereço, horários, histórias e corpo técnico de trabalhadores; b) *os museus no mundo virtual*, em que o museu físico é projetado. Serve, às vezes, de reserva técnica *online*, pois muitas exposições que já não se encontram no espaço físico permanecem na virtualidade; e c) *os museus realmente interativos*, cujo diferencial da categoria é a forma sofisticada como o público interage no museu.

Do ponto de vista do acesso aos seus acervos, os museus virtuais oferecem variadas formas de interação, dentre as quais ferramentas de busca, com classificação de acervos (por autor, título da obra, ano, escola, material); visita virtual 3D, em alguns casos de caráter multissensorial, contendo som, texto, imagem, direção, *zoom*, narrações, arquitetura etc. Dispõem de setor educativo virtual, que disponibiliza materiais didáticos e catálogos baseados no acervo; jogos; ferramentas de *zoom*, para observação de detalhes das obras; oferta de informações que orientem o visitante. Ainda existem ferramentas que possibilitam a criação de coleções pessoais; recursos hipertextuais, que permitam o trânsito

entre informações em distintos formatos e em várias instituições; informações de autoria, que permitem uma segurança das fontes; disponibilização da reserva técnica; abertura dos acervos; curadoria virtual, diferente da curadoria do museu presencial; histórico das exposições realizadas, para pesquisa. Quando são museus que foram virtualizados, geralmente disponibilizam informações sobre o museu presencial, com possibilidades de troca de informações entre instituições, biblioteca virtual com acesso a documentos e vídeos, que propiciam o acesso ao acervo em outra modalidade. Todas essas tecnologias e processos são dispostos a serviço da experiência estética, para que esta seja singular com vistas a proporcionar de fato uma educação estética ao visitante, dando a ele condição de formular significados para a sua formação. Sales (2011, p. 98) assevera “[...] que o contato da visitação é o estado nascente da reflexão sobre produção artística”. A visitação pode evoluir para um momento de “[...] construção e reconstrução permanente de conceitos acerca do fenômeno artístico e da prática de ensino”.

Aspectos metodológicos

Utilizamos como abordagem a pesquisa qualitativa, que configura-se em uma perspectiva de investigação em que os fenômenos são examinados de tal modo que nada é considerado trivial, pois segundo Minayo (1994, p. 21) “corresponde a questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Nessa perspectiva, a intervenção dos sujeitos/colaboradores deve ser analisada com afinco, a fim de encontrar os significados implícitos nas experiências. Os colaboradores foram identificados com C seguido de um numeral, como por exemplo, C2.

O aporte buscado na pesquisa-ação se deu pela necessidade do uso de uma metodologia que privilegiasse “[...] processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam.” (IBIAPINA, 2008, p. 9). Para isso é preciso considerar as etapas de planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação. Pelo caráter participativo da experiência, escolhemos a pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1998, p. 14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e

os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dentre os tipos distintos de pesquisa-ação, optamos por uma modalidade que Barbier (2007, p. 42) denomina de ação-pesquisa, e assim a define:

Esse tipo representa pesquisas utilizadas e concebidas como meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador. O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica.

Com base em análise prévia do currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE elaboramos uma proposta de curso, que proporcionasse a experimentação dos museus virtuais de arte. A análise do currículo visou uma maior aproximação da realidade dos colaboradores da pesquisa.

Em seguida, foram realizados a revisão de literatura e o levantamento de fontes sobre os vinte museus virtuais utilizados na experiência formativa. O passo seguinte foi o planejamento dos processos de registro da memória da experiência (instrumentos de registro e coleta de dados). Por último, vieram a ministração do curso (diálogos reflexivos com os colaboradores da investigação) e a análise dos dados (diálogos reflexivos sobre a experiência do processo formativo). Todas as atividades funcionavam como meios, pois o objetivo era identificar elementos mediadores da educação estética nos museus virtuais de arte, bem como discutir a experiência formativa dos alunos do IFCE, durante o *Curso Processos de Educação Estética em Museus Virtuais de Artes Visuais e suas Aplicações no Ensino de Arte*, em busca de identificar e discutir possibilidades de educação estética em museus virtuais de domínio.br.

Estabeleceu-se o “diálogo” como princípio fundante do método de ensino a ser implementado durante a formação. Denominamos de “diálogos reflexivos”, os momentos de discussões entre os proponentes e os colaboradores da proposta formativa, durante os quais foram debatidos os problemas, que emergiram das visitas aos museus virtuais de arte. Implementaram-se os diálogos reflexivos com

o objetivo principal de despertar no aluno o interesse de pensar sobre seu processo formativo, haja vista sua prática profissional futura. Como espaço para discussões e colaboração, foi empregado o Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, da Universidade Federal do Ceará – UFC, estratégia que permitiu a aprendizagem *on line* e facilitou a coleta de dados para a pesquisa.

Durante o curso, foram coletados dados e informações por meio de gravações dos diálogos reflexivos, dos fóruns e dos e-portfólios no Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates. O material coletado foi categorizado e analisado em acordo com os objetivos definidos. Na análise, foram examinados, de forma detalhada, variados aspectos e elementos presentes no material coletado, tais como conteúdos textual e visual; discussões focalizando os aspectos didáticos dos museus; posicionamentos dos envolvidos na proposta da ação educativa, relativos ao processo de educação estética. Todo o processo de análise foi pautada nas concepções de educação estética, mediação cultural e educação como formação humana.

Enfatizamos neste artigo, no entanto, os aspectos da experiência relativos à imersão no museu considerando-o como banco de dados disponível para pesquisa.

Uma experiência estética diferente ou a não experiência

Durante os diálogos, surgiram inúmeras inquietações e dilemas, que sabíamos que não seria consenso durante a pesquisa. Destas inquietações queremos destacar a dos papéis assumidos pelo visitante, considerando este como um pesquisador. Durante a experiência de pesquisa-ação percebemos um fato: o olhar se modifica de acordo com o papel que se assume no contato com a arte. Estes papéis podem ser assumidos em momentos diferentes ou concomitantemente. Quando assumo o papel de professor, o que busco no museu? E o de pesquisador, de artista, de historiador da arte, de visitante leigo? A cada um desses papéis cabe uma função, e cada uma dessas dimensões perceberá ou contatará a arte de ângulos distintos, percebendo dimensões distintas, a depender do conhecimento acumulado em estudos e experiências. Existe, no entanto, uma característica comum a todos

estes papéis: o de pesquisador, ou seja, de alguém curioso que procura responder a questões de diferentes ordens.

Como professor de Arte, a ênfase recairá sobre a educação estética.

Eu acho que inicialmente, como professor, fica muito uma questão visual. De que tipo de imagem a gente pode trabalhar ali. De que forma ele mostra essa imagem. Que formação ele está recebendo. (C7)

Como artista, será outra percepção. O artista estará buscando referências iconográficas para o seu trabalho. Para exemplificar, C4 apresenta mais uma forma de olhar do professor, que é pensar no aluno como visitante do museu, depois compara com o olhar do artista que busca referências para o seu ofício.

Acho que você tentar ver o funcionamento mesmo do museu, pensando no aluno que vai acessar. Porque quando você pensa como artista você tá buscando referência nas imagens, querendo saber sobre a técnica, sobre coisas desse tipo. (C4)

No entanto, essas buscas, esses desejos podem estar imbricados, e, na maioria das vezes, o contato com a arte é multifacetado, preenchendo uma série de lacunas ao mesmo tempo. O primeiro momento da experiência estética é o contato com o desejo, com o que se busca, com o que se quer fora para transformar dentro. Mas esse desejo, na maioria das vezes, não é explícito, portanto, o visitante não deve ser levado meramente pelo impulso mecânico ou pelo desejo da satisfação, mas pela atividade prazerosa do percurso.

Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir [...] (DEWEY, 2010, p. 62).

O que Dewey denomina de forma bruta é o que hoje se discute como estética do cotidiano, a necessidade de abrir olhos e ouvidos para o que está ao redor. Essa percepção é essencial ao conhecimento estético que se dá no museu. E, também, “[...] quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona”. (DEWEY, 2010, p. 63)

À busca por experiências prazerosas, Dewey deu o nome de *fome*

estética. E essa fome precisa ser saciada. A presença da arte é indispensável à formação humana.

Buscando perceber uma dessas dimensões, a de pesquisador, propusemos, uma atividade de pesquisa em acervos, sobre um determinado artista. Foi utilizado como critério de escolha a afinidade e o gosto pelo artista. O exercício consistia em buscar nos museus virtuais brasileiros as obras do artista escolhido e descrever os achados. Para esta experiência, os colaboradores tiveram que criar estratégias de busca, a partir da plataforma dos museus e de mecanismos de busca externos ao museu. Em seguida, eles teriam que enumerar cinco características dos museus virtuais que eles consideravam como potencializadoras da experiência estética do visitante, apontando a característica a qual o museu pertencia.

O espírito de pesquisador, curioso, que carrega o sentimento de incompletude pode e deve estar presente no professor, no artista, no historiador da arte, no visitante do museu. Sem curiosidade, não há busca.

O Colaborador 3 explicita em uma de suas contribuições, resgatando a memória de sua infância, que os objetos do nosso cotidiano nos levam a uma associação com o museu. Essa relação só é possível também, porque ele já carrega uma representação de museu, que é fruto de suas experiências anteriores.

Eu lembro lá em casa tinha um ferro de engomar, ele ficava no quintal assim e eu brincava com ele, era aquele ferro à carvão. Então aquilo eu sempre via como uma peça de museu. Isso aqui é tão, porque a gente já usava ferro elétrico, então assim, como a gente relaciona o cotidiano da gente com determinadas coisas que pertencem ao museu (C3).

Para a experiência com o objeto de arte, o sujeito tem de estar aberto e, ao mesmo tempo, inquieto, incompleto, disponível.

A pessoa que adota uma postura de disponibilidade para o valioso [a arte] imprime um dinamismo tal à sua existência que supera de modo feliz a divisão sujeito-objeto sem anulá-la e, ao superá-la, estabelece uma fecundíssima unidade de interação entre ela, a pessoa e as realidades circundante (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 15).

Mas voltemos a tratar das experiências da atividade proposta, pois outros aspectos da experiência estética nos museus virtuais merecem destaque. Iniciemos por destacar a afirmação de Dewey, de que o sentimento de satisfação é o que define a experiência estética. Nesse sentido, a fala de C2 sobre o “passeio”,

como ele mesmo denominou e que denota a liberdade com que realizou a visita, expressa a existência de uma experiência singular.

[...] quando eu fui fazer o passeio virtual eu gostei, porque além de eu estar me imaginando lá dentro eu fiquei pensando que se tivesse um espaço desse aqui a gente poderia ter uma aula lá. Poderia utilizar o espaço (C2).

Para Dewey (2010, p. 110), “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências”. A consecução na experiência de C2 aparece implicitamente no desejo de ter um espaço presencial, nos moldes do virtual. Esse sentimento contradiz o que muita gente pensa, de que o virtual vai atrapalhar o presencial. Pelo contrário, C2 foi estimulado a visitar o museu presencial, a partir da visita ao virtual.

Outro aspecto foi ressaltado na experiência da atividade, a variação nas possibilidades de busca no banco de dados do acervo do museu virtual, como busca por categoria, por nome do artista, por título, por período, permite uma maior liberdade do visitante. O deslocamento desse lugar cômodo de receber a história pronta começa com a criação desses mecanismos. Por exemplo, nas falas de C3, C6 e C9:

[...] você pega um grande período e dentro desse grande período você vai na busca, não vai pegar coisa dada, você agora vai atrás, não, eu não quero trabalhar com Picasso aqui, nesse período aqui do grande marco dele aqui e tal, olha aqui que outro pintor aqui mais interessante, vou colocar pros meus alunos aqui. Olha que interessante! Você começa a diversificar, essa pra mim é a grande vantagem dessa ferramenta, desse momento (C3).

Aí o acervo ele é bom também, tem muita coisa, de categorias (C6).

Em Coleções tem busca por autor ou título (C9).

A experiência estética é um momento único e pessoal. Dewey chama a atenção para o fato de que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. (DEWEY, 2010, p. 109)

Não se pode racionalizar os processos de experientiação estética ao ponto de impedir que ao fruidor seja tirado o direito de escolher, de selecionar o que lhe completa.

Considerações finais

O enfoque dado a Atividade, parte da pesquisa, objetivou trabalhar a dimensão do museu virtual como um banco de dados de informações e imagens sobre a arte, as possibilidades e (re)significações da noção de banco de dados no ciberespaço. E discutir em que medida esta dimensão interfere na experiência estética dos sujeitos, considerando estes como pesquisadores.

A possibilidade de escolha do acervo e do caminho a ser percorrido proporcionam ao visitante uma experiência estética mais completa e singular.

A experiência estética no museu virtual de arte está intrinsecamente relacionada com o que o visitante tem de repertório sobre a arte e isto tem uma relação direta com o cotidiano.

Os colaboradores da pesquisa apontam que a depender dos papéis assumidos pelo visitante, o museu e suas formas de interação cumprem funções diferentes e estas interferem diretamente no processo de educação estética.

Referências

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011b. Disponível em www.museus.gov.br. Consulta 06-06-2012.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HENRIQUES, Rosali. Museus Virtuais e Cibermuseus: a internet e os museus. 2004. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/oquee_biblioteca.shtml> Acessado em: 14-06-2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. Estética. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: *BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da arte e o museu virtual do Projeto Portinari. In: *BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte.* São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 123-137.

SALES, José Álbio Moreira de. Visitação a espaços culturais e o ensino de arte: experiências de professores do ensino superior de Fortaleza. In: *NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). Educação, culturas e diversidades.* Manaus: Edua, 2011. v. 2. p. 89-106.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 8. ed. São Paulo, Cortez, 1998.



OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO
EFRAIM LOPES SOARES

OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA¹

Maria José Pires Barros **CARDOZO** (UFMA)²

Efraim Lopes **SOARES** (UFMA)³

RESUMO

O presente artigo apresenta dados iniciais do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, desenvolvido em rede com as seguintes instituições: Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade do Oeste de Santa Catarina-UOESC, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Universidade Federal do Tocantins-UFTO, Universidade Federal do Piauí-UFPI, Universidade Federal do Paraná-UFPRs e Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Utilizou-se como procedimentos metodológicos pesquisa bibliográfica e documental. Os primeiros dados levantados indicam que dos 217 municípios maranhenses apenas 18 possuem Sistemas Municipais de Educação-SME criados em leis. Conclui-se que sem sistema municipal de educação o município limita a atuação dos conselhos, abdica de sua própria autonomia e diminui as possibilidades de uma gestão democrática e participativa.

Palavras-chave: Sistema Municipal. Gestão Democrática. Conselho Municipal.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, desenvol-

1 O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”. O mesmo tem financiamento da FAPEMA e CNPQ.

2 Doutora em Educação e professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Email: zezecardozo@ufma.br

3 Mestrando em Educação PPGE- Universidade Federal do Maranhão. Email: efrainsoares16@hotmail.com

vido em rede com as seguintes instituições: Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade do Oeste de Santa Catarina-UOESC, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

Cada instituição está analisando o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação-SME em seus respectivos estados, tendo como base as Leis de criação dos SME. Na UFMA, o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA, na Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime.

Neste trabalho, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos os primeiros elementos do quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público dos 18 municípios maranhenses que instituíram, legalmente, seus sistemas de ensino dos 217 que compõem o estado.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

A compreensão dos elementos que orientam e materializam a constituição e o funcionamento dos Sistemas Municipais de Ensino - SME requer a contextualização histórica a partir da criação dos conselhos de educação, pois de acordo com Cury (2000), a gestão da educação escolar no Brasil tem nos conselhos de educação um dos principais componentes. Desde o Império eles começaram a ser tratados do ponto de vista legal, mas somente a partir de 1960, inauguram-se algumas conquistas em torno dessa temática, com a criação do Conselho Federal de Educação-CFE, por meio da Lei nº 4.024 de 1961. Posteriormente, a Lei nº 5.692 de 1971, facultou aos municípios a criação de conselhos de educação e, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº 9.394 de 1996, propôs a existência dos conselhos e sistemas de ensino.

A normatização desses instrumentos situa-se no âmbito dos movimentos em prol da democratização da educação pública, do processo de municipalização

e descentralização resultante das transformações econômicas, políticas e sociais, presentes na recomposição do Estado brasileiro a partir de 1980.

Segundo Romão (1993) no contexto da luta pela redemocratização, em 1986 a realização do I Encontro Nacional de Dirigentes Metropolitanos de Educação em Recife, fortaleceu o movimento em favor da autonomia municipal, com mobilização dos dirigentes municipais de educação que, culminou com a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime. Como fruto da parceria MEC-Undime⁴ o governo federal criou Programa Nacional de Municipalização da Merenda Escolar e de Saúde Escolar. Tais programas e a atuação da Undime, mediante a realização de seus fóruns, possibilitou espaços para o debate acerca da autonomia municipal e para a organização dos SME.

Nesse contexto, a autonomia foi conquistada pelo município a partir da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988), constituindo-se possibilidades de criação dos SME, respaldados pela própria Constituição (art. 211) e com seus contornos definidos na LDB (art. 8º) que orienta os municípios quanto às atribuições e mecanismos a serem adotados quando da opção por criar seus próprios sistemas de ensino.

Analisando a CF de 1988 e a LDB, no que se refere à educação propriamente dita, podemos inferir uma relação de colaboração⁵, e não de hierarquização, entre os sistemas de ensino dos entes federados. É desta concepção articulada entre siste-

4 Segundo Romão a relação da Undime com o MEC é marcada por ambiguidades, ou seja, oscila entre ser um aparelho da sociedade política ou uma entidade da sociedade civil. Mas desde da sua criação a direção nacional da entidade conscientizou-se de que a explicitação da ambiguidade de ser governo em um nível e não sê-lo, ao mesmo tempo, em outro, era fundamental para a honestidade de suas relações com outras organizações não governamentais e para a independência das posições relativamente às políticas educacionais governamentais. Ver: ROMÃO, J. Estáquio. UNDIME: ator, personagem, agente ou sujeito da educação brasileira. In: Município e educação. Moacir Gadotti; José E. Romão (orgs.) São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1993, p. 11-32

5 Ver tese da professora, Dr. Karla Cristina Silva Sousa, intitulada “A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do plano de ações articuladas (2007-2011)”. A autora faz um resgate histórico e considera as repercussões do federalismo e o regime de colaboração brasileiro possuem no campo educacional.

ma que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação⁶ - PNE (BRASIL, 1988, Art. 214) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins. Com estes dispositivos o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em instância superior, possuindo a faculdade de institucionalizar o seu próprio sistema de ensino. Além disso, a CF de 1988, estende o poder municipal, permitindo a ele a elaboração da sua lei orgânica, e eleva o município à categoria de entidade federada no Art. 18 (RIBEIRO, 2004).

Para tanto, é necessário considerarmos a ideia de sistema que, segundo Borgdignon compreenderia “um conjunto de elementos, ideais e ou concretos, que mantem relação entre si, formando uma estrutura” (2009, p. 25). Tais elementos manteriam uma relação de interdependência, teriam graus de autonomia e harmonia visando alcançar finalidades e objetivos comuns. Nesse sentido, a noção sistêmica possibilitaria a viabilização de práticas colaborativas entre os entes federados para o planejamento, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, corroboramos com Sarmiento (2005), que a criação dos SME pode ser entendida como a opção do município em assumir a autonomia em relação à Política Educacional, tendo como pressuposto a participação de setores da comunidade nos Conselhos Municipais de Educação. Além disso, proporciona melhoras para a educação, pois confere ao município atribuições para organizar “normas e diretrizes educacionais próprias”, diminuindo a distância existente entre cidadãos e esfera central. Dessa forma, “o Sistema pode viabilizar políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as aspirações e necessidades dos cidadãos, aumentando as possibilidades de melhoria da qualidade social da educação” (BORDIGNON, 2009, p. 39-40).

Trazendo essas reflexões para o Estado do Maranhão, situando nas suas dimensões físico-territorial, histórica, social, política e econômica, podemos aproximar e compreender o ato educativo diante da sua complexidade, vez que ele se dá

6 O PNE, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005, define no artigo 7º o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios e, destaca no §3º que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local das metas previstas no PNE e em seus respectivos planos de educação.

em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas. Assim, este trabalho intenta uma discussão no âmbito local, cujas análises não são vistas como fins, conclusas e irrefutadas; antes, elas buscam aproximações e reinterpretções diante do manancial teórico-metodológico aqui apresentado.

1.1 Contextualizando o Estado do Maranhão

O Estado do Maranhão situa-se no Nordeste Oriental, uma área de transição entre o Nordeste e a Região Norte (Meio Norte). Ocupa uma área de 331.983,293 km², sendo o 2º maior Estado em extensão do **Nordeste** e o 8º do País; cerca de 80% do seu território está incluindo na Amazônia Legal. Segundo dados do IBGE, em 2016, contava com uma população estimada em 6.954.036 de habitantes.

Embora com vários empreendimentos, em especial a monocultura de soja que, vem crescendo nos últimos anos, percebe-se que após vários anos de projetos de desenvolvimento (como exemplo temos o Consócio Alcoa/Bilington com a implantação da Alumar no Distrito Industrial de São Luís e o projeto de Ferro Carajás sob a administração da Companhia Vale privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso), o Maranhão permanece sendo um dos estados mais pobres do país, pois os indicadores sociais apontam para o crescimento da miséria, fome, desemprego, índices de analfabetismo e mortalidade elevados, déficit habitacional, crescente degradação do meio ambiente, baixos níveis salariais e insuficiência de estrutura urbana, concentração de riqueza e poder político nas mãos de pequenos grupos. “Desemprego e miséria se espriam em torno a pequenas ilhas de espaço social em que uma minoria se empenha em ascender a formas cada vez mais sofisticadas de consumo”. (FURTADO, 1981, p. 126).

Do ponto de vista educacional, segundo dados apresentados no Plano Estadual de Educação-PEE\2014, o Estado possui uma elevada taxa de distorção série-idade nos anos iniciais do ensino fundamental (20,50%), anos finais do ensino fundamental (36, 40%) e no ensino médio (42,80%). Acrescente-se ainda o baixo índice de conclusão e o elevado índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Em relação à educação infantil, ação prioritária dos municípios juntamente com o ensino fundamental, a situação é mais preocupante, uma vez que segundo da-

dos do Censo de 2010, a população maranhense de crianças de 0 a 3 era de 502.815. Desse contingente apenas 52.674 estavam matriculados em creches e 263.774 em pré-escolas. Em 2012, o quantitativo de matrículas era respectivamente 68.524 e 260.910.

Esses dados revelam que a municipalização do ensino na maioria das vezes, vem sendo praticada como mera transferência da responsabilidade municipal pela educação infantil e ensino fundamental, sem considerar as condições financeiras e a questão da arrecadação dos impostos. Acrescente-se também as fragilidades em torno da própria organização das secretarias municipais de educação, cuja indicação dos secretários e gestores atende aos critérios políticos em detrimento dos técnicos.

Segundo dados da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME/MA, apenas 22⁷ municípios possuem SME, e desses, somente 18 contam com as respectivas leis de criação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Situação dos municípios quanto à institucionalização dos SME

7 Açailândia, Água Doce do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Bacabal, Bacabeira, Balsas. Informaram que têm SME, mas não disseram o nº da Lei de criação.

Nº	MUNICÍPIO	SME		CME	
		Nº da Lei	Ano	Nº da Lei	Ano
01	Barreirinhas	581	2007	530	2005
02	Belágua	135	2011	134	2011
03	Centro Novo do Maranhão	076	2005	007	1997
04	Codó	1.282	2002	1.282	2002
05	Governador Nunes Freire	010	2011	009	2006
06	Icatu	085	2003	228	2008
07	Grajaú	006	2005	044	2007
08	Jenipapo dos Vieiras	148	2008	150	2008
09	Lago da Pedra	259	2010	063	1997
10	Nova Olinda do Maranhão	259	2010	085	2010
11	Paulino Neves	025	2007	026	2007
13	Pedro do Rosário	001	1997	095	2004
14	Penalva	251	2002	223	1999
15	Poção de Pedras	251	2002	003	2006
16	Porto Franco	014	2007	002	2006
17	Sã				
18	Turiaçu	644	2011	482	2003

Fonte: UNCME-MA

De acordo com a análise acerca dos princípios da gestão democrática das leis de criação dos SME dos de Belágua, Icatu e Grajaú, constatou-se o seguinte:

Quadro 2 – Princípios da gestão democrática do ensino na legislação dos SME

Municípios	Princípios
Belágua	Nenhum artigo no texto das leis abordam o princípio da gestão democrática.
Icatu	Art. 3 – O ensino será ministrado nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei nº 9.394/96, da Lei Orgânica do município demais legislação Municipal pertinente. Art. 22 – A gestão da escola pautar-se-á dentro dos princípios da democracia e terá no conselho escolar, um parceiro permanente de co-gestão.
Grajaú	Art. 4 – A educação escolar será ministrada em estabelecimentos oficiais, com a observância dos seguintes princípios: [...] VII – gestão democrática do ensino público.

Fonte: Legislação municipal

Conforme análise do quadro acima, observa-se que o município de Belágua não fez menção ao princípio da gestão democrática e, inferimos que os municípios de Icatú e Grajaú, limitaram-se a reproduzir os princípios pontuados no artigo 3º da LDB 9.394\1996, sem ampliar tal concepção, no sentido de que a gestão democrática torne-se um processo de envolvimento político da comunidade local e, “de organização política da sociedade civil na luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da sociedade” (SCHLESENER (2006, p. 187).

Quadro 3 – Espaços de participação definidos na legislação dos SME

Municípios	Espaços de participação
Belágua	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação • Conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB • Conselho Municipal de Alimentação Escolar
Icatu	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação • Conselho Escolar
Grajaú	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação

Fonte: Legislação municipal

Quanto aos espaços de participação, destaca-se a predominância dos CME, o que já representa um avanço, contudo apenas o município de Icatu referiu-se ao conselho escolar e nenhum citou o Projeto Político Pedagógico. Desse modo, a autonomia do sistema e das escolas ficam comprometidos e, a participação nos órgãos colegiados e o controle social são limitados. Pois, segundo Gohn (2008, p. 103):

[...] nos municípios sem tradição organizativo-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de serem mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos.

3 CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Com base no exposto anteriormente, consideramos que as leis de criação dos SME constituem-se em políticas estruturadoras do sistema institucional da educação dos municípios. Portanto, sem sistema municipal de educação, o município limita a atuação dos conselhos, abdica de sua própria autonomia e diminui as possibilidades de uma gestão democrática e participativa.

Desse modo, reiteramos que os governantes, gestores e membros dos órgãos colegiados tenham a compreensão de que o papel de cada instrumento de gestão, depende da correlação de forças que neles se instalam e, que a democratização da gestão dos sistemas e requer aprendizagens coletivas, rompimentos com estruturas burocratizadas e comprometimento com as alterações das relações de poder. Nessa perspectiva, a gestão democrática deve constituir-se num princípio a ser perseguido, configurando-se como uma prática cotidiana nos sistemas, órgãos e escolas, pois não é apenas a escola que deve ser democrática, mas todas as instâncias que compõem os sistemas educacionais.

Destaca-se, também, que a análise preliminar as Leis de criação dos três municípios citados, nos leva a inferir: a complexidade que envolve a realidade de cada município; a organização dos SME, sem a perspectiva da democratização das relações de poder e, evidentemente, sem a ampliação dos canais de participação,

principalmente, o fortalecimento dos conselhos municipais com poderes normativos, consultivos e deliberativos.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. Gestão da educação no município; sistema, conselho e plano. São Paulo: IDL, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em dezembro de 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://WWW.planto.gov.br//ccivil_03_ato2011-2014/2014/lei/l13003.htm. Acesso em janeiro de 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. **In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

FURTADO, C. **O Brasil pós-milagre**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização. In: **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. Donaldo Bello, Adolfo Calderón (orgs.). São Paulo: Xamã, 2008. p. 97-114.

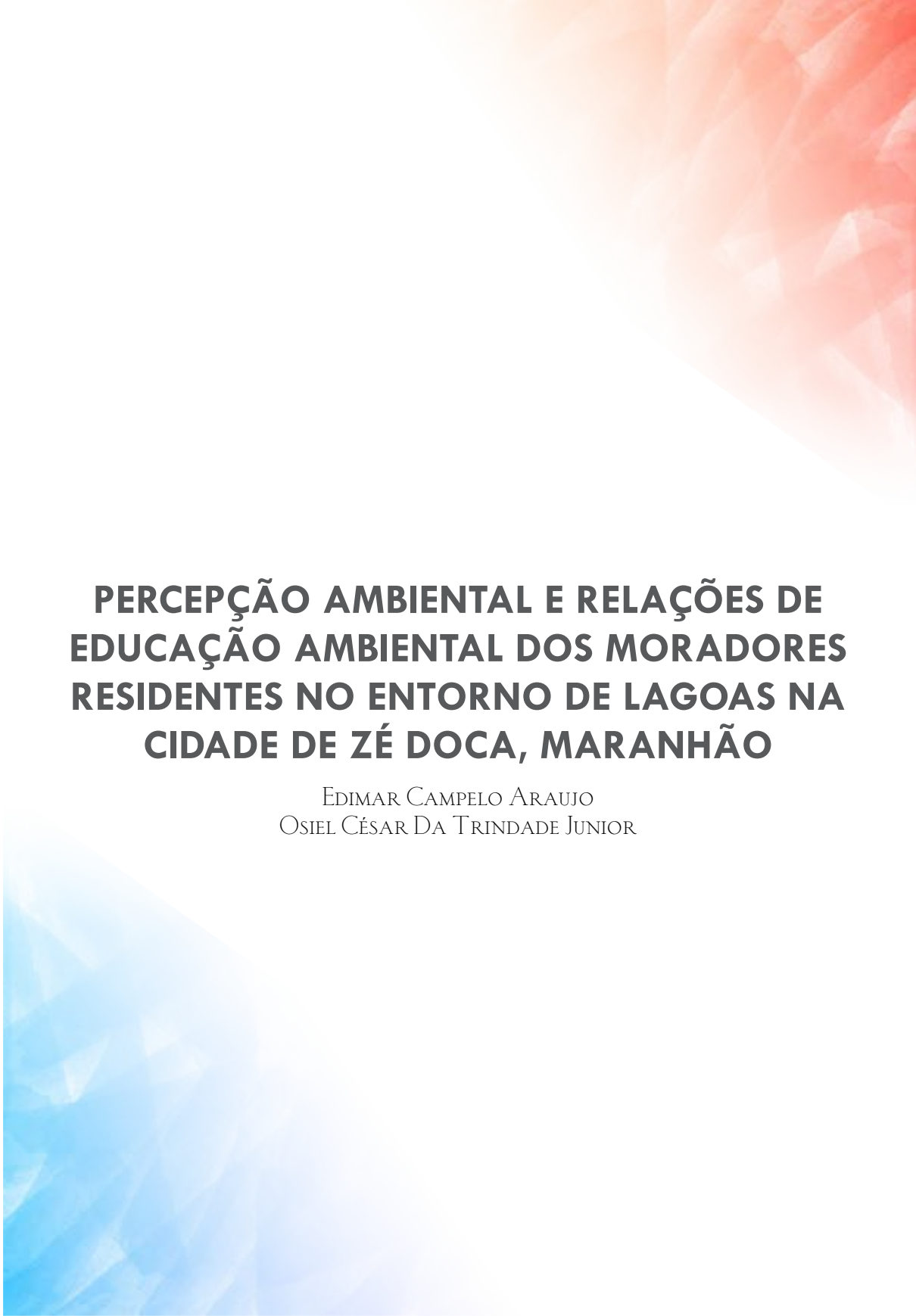
RIBEIRO, Wanderley. Municipalização. Os Conselhos Municipais de Educação.

Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROMÃO, J. Estáquio. UNDIME: ator, personagem, agente ou sujeito da educação brasileira. In: Município e educação. Moacir Gadotti; José E. Romão (orgs.) São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1993, p. 11-32

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 93, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: **Políticas e gestão da educação: polêmicas**, fundamentos e análises. Naura Syria C. Ferreira (org.) Brasília: Liber, 2006.



**PERCEPÇÃO AMBIENTAL E RELAÇÕES DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES
RESIDENTES NO ENTORNO DE LAGOAS NA
CIDADE DE ZÉ DOCA, MARANHÃO**

EDIMAR CAMPELO ARAUJO
OSIEL CÉSAR DA TRINDADE JUNIOR

PERCEPÇÃO AMBIENTAL E RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES RESIDENTES NO ENTORNO DE LAGOAS NA CIDADE DE ZÉ DOCA, MARANHÃO¹

Edimar Campelo Araújo

Pedagogo; Mestre em Ciências da Educação

Professor da Faculdade ISEPRO

e-mail: ojuaracampelo@hotmail.com

Osiel César da Trindade Junior

Biólogo; Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente

Professor EBTT do Instituto Federal de Educação do Maranhão - Campus Zé

Doca

e-mail: osiel.junior@ifma.edu.br

RESUMO

A percepção ambiental pode refletir a qualidade do espaço ocupado, atribuindo questões de caráter e respeito ético a si e ao próximo. O objetivo foi analisar a percepção ambiental e as relações de educação ambiental com moradores residentes próximos de lagoas na cidade de Zé Doca, Maranhão. A metodologia levou em consideração a aplicação de questionários com a finalidade de obter dados a respeito da relação dos moradores com o espaço urbano, bem como com o meio ambiente das lagoas. Foram adotados os critérios de contagem de pontos, considerando os riscos socioambientais como de nível baixo, moderado e alto. Os resultados revelaram a percepção ambiental dos moradores com o nível de educação ambiental a respeito das boas práticas de conscientização dos manejos com o ambiente urbano. É necessário o processo de Educação Ambiental de forma sistemática e transversal, assegurando uma abordagem interdisciplinar do ambiente social urbano.

Palavras-chave: Riscos ambientais. Áreas de lagoas. Educação Ambiental

1 - INTRODUÇÃO

A sociedade humana cresceu muito nos últimos anos por conta do aumento na perspectiva de vida e altos índices de natalidade levando as pessoas a buscar novas áreas para construir suas moradias. O meio ambiente sofre alta degradação provocada pelo desenvolvimento urbano desprovido de planejamento ambiental e

¹ Trabalho desenvolvido como Pesquisa de um Projeto de Iniciação Científica, PIBIC Ensino Superior

manejo adequado dos recursos naturais. Com base nisso, se tem a preocupação em ter um desenvolvimento urbano que não cause tantos danos ao meio ambiente, questão que tem sido tema de debates em todo o mundo. A Educação Ambiental é um tema muito discutido atualmente devido ao fato de se perceber a necessidade de uma melhoria do mundo em que vivemos, pois é facilmente notado que estamos regredindo cada vez mais em nossa qualidade de vida de um modo geral, nos deixando levar por nossas obrigações diárias. Nosso tempo nos parece cada vez mais curto porque temos cada vez mais compromissos (GUEDES, 2006).

A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros (DIAS, 2004).

Os estudos de percepção ambiental são importantes uma vez que é por meio destes que adquirimos consciência do mundo, estando relacionado a aprendizagem e sensibilização envolvidas nos processos de educação ambiental. Os comportamentos humanos derivam de suas percepções do mundo, cada um reagindo de acordo com suas concepções e relação com meio, dependendo de suas relações anteriores, desenvolvida durante sua vida (MENGHINI, 2005).

Educação ambiental é um tema debatido frequentemente em todas as mídias, tais como TVs, rádio, internet, o problema é que a população em sua grande maioria não chega a pensar nas consequências que o meio ambiente sofre com o desenvolvimento sem planejamento ambiental.

De acordo com Macedo (2005), o nível de conscientização ambiental de cada indivíduo está diretamente relacionado ao grau de percepção ambiental do mesmo. Para Pádua (et. al., 2003) não basta saber, é indispensável à inclusão de valores sensibilizar as pessoas de forma a estimular a criatividade, oferecendo meios para que estas desenvolvam suas habilidades e capacidades de engajar-se em processos de mudança e de solucionar problemas.

O desequilíbrio entre as relações de sociedade humana com o ambiente em que está inserida se materializa como um dos grandes problemas da atualidade, que desafia constantemente a comunidade científica (FREITAS, 2009).

Pensando nisso, esse projeto foi elaborado com o objetivo de analisar a percepção ambiental das populações residentes no entorno de lagoas da cidade de

Zé Doca no Maranhão, levando em conta o grau de risco ambiental no qual estão envolvidos. Ao final do estudo a população alvo será orientada sobre os riscos ambientais no qual estão sujeitos visando melhoria em sua qualidade de vida.

2 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram distribuídos 50 questionários entre 20 famílias com um total de 50 pessoas, sendo 30 do gênero masculino e 20 do gênero feminino, tendo em média 2 a 3 membros na família os questionários devolvidos somaram um total de 48. Os questionários foram aplicados a moradores residentes no entorno da lagoa conhecida como prainha que podem estar correndo algum risco ambiental devido às enchentes da lagoa e acúmulo de lixo. Situada no bairro Santa Terezinha na cidade de Zé Doca – Maranhão a lagoa prainha é frequentada por muitas pessoas que a procuram para lazer. O questionário foi composto por 11 perguntas de múltipla escolha as quais foram respondidas pelos moradores, a Tabela 1 mostra os resultados das respostas da primeira questão respondida pelos moradores.

Tabela 1. Perguntas relacionadas às características que fazem parte do meio ambiente.

Para você o que faz parte do meio ambiente?	Respostas	%
Arvores	48	100
Pessoas	24	50
Água	27	56,25
Poluição	3	6,25
Carros	3	6,25
Lixo	4	8,33
Esgoto	4	8,33
Animais	29	60,41

Fonte: Autoria própria, 2016.

A primeira questão foi de múltipla escolha para os moradores decidirem o que faz parte do meio ambiente para eles, essa questão serviu como porta de entrada para medir a percepção ambiental dos moradores das áreas consideradas de risco na qual a maioria das respostas foram focadas nas árvores (100%), água (56,25%), animais (60,41%).

Tabela 2. Perguntas sobre a percepção ambiental das lagoas no entorno das residências.

Como você julga a situação ambiental da lagoa que fica no entorno da sua casa? (Apenas uma resposta).	Respostas	%
Muito ruim	14	29,16
Ruim	10	20,83
Regular	19	39,53
Boa	5	10,41
Ótima	0	0
Total	48	≈100

Fonte: Autoria própria, 2016.

As respostas foram tabuladas e os resultados apontaram a situação ambiental da lagoa segundo os moradores tendo uma situação considerada regular (39,53%), mesmo a lagoa que é conhecida como prainha contendo segundo análises, a presença de coliformes fecais em sua água podendo causar doenças à população que for exposta aquela água.

Coliformes fecais ou coliformes termo tolerantes são bactérias capazes de desenvolver e/ou fermentar a lactose com produção de gás a 44°C em 24 horas. A principal espécie dentro desse grupo é a *Escherichia coli*. Essa avaliação microbiológica da água tem um papel destacado, em visto da grande variedade de microrganismos patogênicos, em sua maioria de origem fecal, que pode estar presente na água (BETTEGA, 2006).

Tabela 3. Perguntas sobre a questão ambiental do bairro onde os moradores residem.

Em relação ao meio ambiente do seu bairro, como você julga a situação ambiental dele? (Apenas uma resposta).	Respostas	%
Muito ruim.	19	39,58
Ruim.	17	35,41
Regular.	10	20,83
Bom.	2	4,16
Ótimo.	0	0
Total	48	≈100

Fonte: Autoria própria, 2016.

A maioria dos moradores respondeu que a situação ambiental do seu bairro é muito ruim (39,58%) que, segundo eles, tem muito lixo acumulado próximo às

suas casas. A disposição dos resíduos sólidos em áreas impróprias e sem os devidos estudos do local provoca sérios problemas ambientais, sociais e de saúde pública (Silva, 2010).

A deposição dos resíduos em áreas impróprias como em terrenos baldios é um problema cada vez mais evidente, e o gerenciamento por parte dos órgãos públicos nem sempre é uma tarefa fácil tendo em vista que no Brasil a exemplo de outros países a maioria destes resíduos não é aproveitada da maneira devida, no entanto vale salientar que a própria situação econômica tem propiciado o desenvolvimento de segmentos como o de sucatas, recicladoras, catadores e cooperativas de coleta de resíduos sólidos.

Tabela 4. Perguntas sobre os principais danos que mais agridem o meio ambiente no entorno das lagoas da cidade de Zé Doca, Maranhão.

Qual dos eventos abaixo causa mais danos ao Meio Ambiente? (Apenas uma resposta).	Respostas	%
Consumo desordenado de produtos descartáveis.	22	45,83
Poluição do solo, água e ar.	23	47,91
Superlotação populacional.	2	4,16
Tráfego de automóveis	1	2,08
Passar a pé	0	0
Total	48	≈100

Fonte: Autoria própria, 2016.

Os moradores demonstram um claro entendimento sobre eventos que causam danos ao meio ambiente, as respostas mais votadas foram a Poluição do solo, água e ar (47,91%) e o Consumo desordenado de produtos descartáveis (45,83%). A produção exagerada de lixo é uma das principais responsáveis pela poluição do solo. Durante o processo de decomposição de restos de alimentos, ocorre a produção de gases e de chorume, que é um líquido extremamente poluente e com forte odor. O chorume infiltra o solo, causando a sua contaminação, além de atingir o lençol freático (água subterrânea).

Para Santos (2015), os poluentes do solo podem ser diversos, assim como seus efeitos. Dependendo da substância que entra em contato com o solo, podem ser desencadeados problemas como a inviabilização da sobrevivência de plantas e animais, alterações do ciclo do nitrogênio e desenvolvimento de doenças na população.

3 – CONCLUSÃO

A concepção de percepção ambiental reflete as impressões, efeitos, sentidos e o modo como os indivíduos percebem e são afetados pelo entorno. Os moradores possuem conhecimento de meio ambiente e conscientização ambiental para preservar o meio ambiente local.

A influência antrópica, nesse caso o lixo, segundo os moradores é um ponto negativo da lagoa, pois a coleta de lixo é feita apenas uma vez na semana, onde às vezes segundo os moradores, a coleta acontece em intervalos ainda maiores. Algumas das pessoas que moram no entorno da lagoa afirmam que a defendem contra a atitude de alguns moradores e veranistas, isso mostra a preocupação e a importância que os moradores dão ao estado da lagoa e do meio ambiente, sabendo que isso pode evitar problemas futuros.

Dada as constantes alterações percebidas na lagoa e entorno pelos moradores, um trabalho de Educação Ambiental com base na sensibilização e futura conscientização é de suma importância.

4 – REFERÊNCIAS

BETTEGA, Janine Maria Pereira Ramos et al. Métodos analíticos no controle microbiológico de água para consumo humano. **Cienc. Agrotec.** 2006, vol.30, n.5, pp.950-954. ISSN 1413-7054.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9ª ed., São Paulo: Gaia, 2004.

FREITAS, Mirlaine Rotoly de. **Conservação e percepção ambiental por meio da triangulação de métodos de pesquisa.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2009.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso.** Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

MACEDO, R. L. G. **Percepção, conscientização e conservação ambientais.** Lavra: UFLA/FAEPE, 2005.

MENGHINI, F.B. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico.** Dissertação (Mestrado)–Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

PÁDUA, S. M; TABANEZ, M. F; SOUZA, M.G. **A abordagem participativa na**

educação para a conservação da natureza. In: CURLLEN Jr; L; RUDRAN, R; 2003.

SILVA, M. M. P. et all. Avaliação Sanitária de Resíduos Sólidos Orgânicos Domíliciares em Municípios do Semiárido Paraibano. **Revista Caatinga**, Mossoró, v. 23, n. 2, p. 87-92, abr.- jun., 2010.

SANTOS, Vanessa dos. **Poluição do Solo.** Biologia net, 2015. Disponível em: <<http://biologianet.uol.com.br/ecologia/poluicao-solo.htm>>. Acesso em: Junho de 2016.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

MARIA CLAUDIA LIMA SOUSA DIAS
ELVIRA APARECIDA SIMÕES ARAUJO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: acesso e permanência no ensino superior¹

Maria Claudia Lima Sousa²

Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional

Devry- FACIMP Faculdade de Imperatriz, mariaclaudia-lima@hotmail.com

Elvira Aparecida Simões Araujo³

Doutora em Educação

Unitau – Universidade de Taubaté, elvirasaraujo@gmail.com

Resumo

O crescente número de instituições de ensino superior privadas no município de Imperatriz (MA) desperta o interesse em conhecer a sua participação no desenvolvimento da Região. Por esse motivo este estudo descreve o ensino superior privado e as políticas educacionais de acesso, dentre elas PROUNI e FIES. A pesquisa mostra que as instituições adotam políticas internas, como convênios e vínculos de encaminhamento a estágios remunerados nos municípios atendidos pelas IES, e promovem políticas de acesso como FIES e principalmente PROUNI. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, desenvolvida a partir da aplicação de questionários semiestruturados para discentes e gestores dos cursos. Sobre as políticas de acesso ao Ensino superior as IES, proporcionam políticas de acesso, tais como Sistema de Cotas, Concursos de Bolsa, Programas Educa Mais Brasil, acesso facilitado pelo ENEM, bem como ProUni e FIES.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Políticas Educacionais. Desenvolvimento Regional.

1 Introdução

O sistema educacional brasileiro historicamente é marcada por desigualdades de oportunidades expressivas e evidenciada desde o ensino básico, refletindo no ensino superior. Elevar os índices de acesso a esse nível de ensino deve ter início no ensino básico, onde a desistência é bastante expressiva por causa da taxa de reprovação que resulta na evasão dos jovens em idade escolar.

A pesquisa justifica-se, por apresentar o cenário da educação superior no município de Imperatriz/MA, que durante décadas foi marcada por atrasos na implantação de escolas desde o ensino básico ao superior, a última em quantidade

1 Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado, defendido em Junho de 2016.

² Autora e professora da Faculdade de Imperatriz – FACIMP.

³ Orientadora, Professora da Universidade de Taubaté – SP.

mínima. Somente duas instituições de ensino superior, ambas públicas, a Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão foram implantadas para atender, durante décadas, aos cidadãos do município e região com cursos que não atendiam às exigências de qualificação da mão de obra local. Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo caracterizar as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior privado: PROUNI, FIES e bolsas dos municípios, entre outras.

A elevação da escolaridade de uma população poderá proporcionar aumento na economia local e impulsionar o desenvolvimento de uma região. Para Lombardi e Saviane (2005), a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Para Camini (2013, p.22), “a política se refere às iniciativas governamentais, diretrizes, programas, planos e ações vinculadas aos interesses de uma determinada sociedade, ou seja, às políticas públicas ou políticas sociais”.

Os objetivos propostos foram alcançados a partir de estudos bibliográficos, o presente estudo está estruturado em 5 seções, introdução, políticas educacionais: acesso e permanência no ensino superior, Prouni e Fies como Políticas de Acesso ao Ensino Superior, Método, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

2. Políticas Públicas Educacionais: acesso e permanência no ensino superior

O sistema educacional brasileiro historicamente é marcado por desigualdade de oportunidades bastante expressiva, evidenciada desde o ensino básico refletindo-se no ensino superior. Elevar os índices de acesso a esse nível de ensino deve ter início no ensino básico, onde a desistência é bastante expressiva por causa da taxa de reprovação que resulta na evasão dos jovens em idade escolar. Segundo o Anuário de Educação Básica (2014, p. 63) no Brasil as taxas de reprovação ainda são muito elevadas, atingindo 9,1% dos alunos do ensino fundamental e 12,2% do ensino médio. Vale ressaltar que as taxas mencionadas se refletem diretamente no ensino superior, que, por sua vez, tem os índices de acesso entre os jovens de 18 a 24 anos reduzidos, tornando-se um desafio a ser rompido pela sociedade.

Por causa dessa situação, e na tentativa de viabilizar o acesso ao ensino superior nos diferentes grupos sociais, em 9 de janeiro de 2001 foi sancionada a

Lei nº 10.172, estabelecendo a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano apresenta uma série de objetivos e metas que visam pôr em prática políticas e estratégias de desenvolvimento educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE (2011-2020, p. 77), uma delas é “elevator de forma qualificada a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”. Amaral e Oliveira (2011, p.25) destacam que “as dificuldades de acesso às instituições públicas podem ocorrer devido a um número reduzido de IES públicas, a uma elevada relação candidato/vaga”.

Sem o aumento de vagas em instituições públicas e com a atual sistemática de financiamento de bolsas para quem estuda em instituições privadas, haverá grande dificuldade para aumentar o acesso e a permanência na educação superior. Diante de tal situação, aliadas à reforma na educação superior crescem as instituições privadas, minimizando a função do governo em garantir educação superior pública pautada na qualidade, contribuindo de maneira significativa para a construção da democracia educacional no Brasil, direito garantido por Lei no Art. 205 da Constituição Federal:

Dias Sobrinho (2013, p, 118) afirma que “é verdade que a escolarização não é garantia plena de indivíduos e sociedades mais bem realizadas, mas a falta de escolarização produz mais pobreza”. Nesse contexto, a elaboração de meios para suprir as necessidades educacionais do país minimiza as lacunas, tanto educacionais como outras existentes, proporcionando o desenvolvimento de uma região dada a elevação dos demais indicadores.

3. ProUni e FIES como políticas de acesso ao ensino superior

Na tentativa de uma melhor viabilização de acesso às IES privadas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) é visto como uma política compensatória de acesso ao ensino superior a alunos com índices socioeconômicos inferiores. Para Amaral e Oliveira (2011), o acesso e permanência ao ensino superior privado são dificultados pelo custo das mensalidades que podem gerar alta evasão, impossibilitando a permanência dos estudantes.

As bolsas de estudos no setor privado da educação superior, ofertadas pelo PROUNI, oportunizaram o aumento no número de jovens vindos do ensino público e das camadas populares para as IES privadas. Ao longo das décadas houve, crescimento significativo no número de bolsas ofertadas pelo PROUNI. Em 2005 esse número totalizou 112.275 entre integral e parcial; em 2006 subiu para 138.668; e em 2007 o número de bolsas ofertadas entre integral e parcial totalizou 163.854. Diante de políticas e ações de acesso e construção de conhecimentos científicos mais sistematizados houve uma pequena evolução dos jovens de diferentes características sociais e etnias frequentando o ensino superior. Vale ressaltar que essa proporção é para os jovens de 18 a 24 anos. A taxa líquida em 2001 foi de 10,2%, em 2009 de 17,3%, incluindo os que já concluíram (PNUD, 2013).

Para Brandão (2007, p. 73), “a educação é uma prática social como saúde pública, comunicação social e serviço militar, cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido”. Dentre as políticas educacionais de acesso ao ensino superior privado há ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), uma política de ação destinada aos alunos de baixa renda, porém nesse caso o financiamento deixa de ser uma vantagem tendo em vista as taxas de juros altas que inviabilizam o acesso às IES.

O financiamento estudantil (FIES) deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior (CARVALHO, 2006, p.993). Mesmo diante de políticas educacionais voltadas para o acesso às IES privadas há problemáticas que surgem ainda no ensino médio, como evasão e dificuldade de aprendizagem que minimizam o acesso desse novo público, na maioria formado por estudante trabalhador. Mesmo diante de políticas educacionais pertinentes, voltadas ao acesso à educação superior, suas características não devem minimizar a responsabilidade do poder público, estados e municípios, tendo em vista que mesmo com essas políticas a responsabilidade e qualidade do ensino devem ser voltadas para os pilares iniciais da educação: o ensino fundamental e o médio, para que essa qualidade seja exposta em outros níveis educacionais.

4. Método

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como documental e de campo. Por seus objetivos a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois visa delinear as características de uma determinada população e sua percepção em relação a um determinado tema a partir de coleta de dados sistematizadas (VERGARA, 2004).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 – Programa de acesso e permanência/valor da bolsa

Recebe bolsa para estudar no ES	Integral	50%	Outro	Não recebo	30%	75%	40%
FIES	80,1%	7,4%	2,9%	5,1%	0,0%	4,4%	0,0%
PROUNI	96,1%	0,0%	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%
Bolsa da Faculdade/ Universidade	2,9%	73,5%	11,8%	2,9%	0,0%	0,0%	8,8%
Outro tipo	11,1%	16,7%	55,6%	11,0%	5,6%	0,0%	0,0%
Financiamento próprio	0,5%	0,2%	0,7%	98,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Convênio	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Educa mais Brasil	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Melhor idade	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Faculdade para todos	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Pesquisa de Campo (2015).

Apesar das oportunidades para ingressar e permanecer no ES, 98,6% não recebe bolsa de estudo. Mesmo com as oportunidades para ingressar e permanecer no ES, 98,6% não conta com esse tipo de auxílio. Quanto aos convênios, 50,0% recebe integral e 50% não contam com bolsa para estudar. Os programas Educa mais Brasil, Melhor Idade e Faculdade oferecem 50% do valor da bolsa. Houve um crescimento significativo do novo perfil de discente que trabalha e consegue arcar com as despesas geradas na graduação. Diante de tal postura dos discentes, a educação pode ser considerada um investimento com retorno em longo prazo, proporcionando uma transformação social e melhor qualidade de vida.

Tabela 02: Renda mensal individual

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Nenhuma	266	39,4	39,4	39,4
Até 3 salários mínimos (até \$ 1.530,00)	267	39,6	39,6	79,0
De 3 a 5 salários mínimos (de \$1.530,00 a \$2.550,00)	79	11,7	11,7	90,7
De 5 a 8 salários mínimos (de \$2.550,00 a \$4.080,00)	36	5,3	5,3	96,0
Superior a 8 salários mínimos (superior a \$4.080,00)	25	3,7	3,7	99,7
Outros	1	,1	,1	99,9
Menos de um salário	1	,1	,1	100
Total	675	100	100	

Fonte: Pesquisa de Campo (2015).

O fator renda pode causar o aumento do índice de evasão dos participantes que custeiam seus estudos sem participar de programas educacionais ou receber outros tipos de auxílio. Mesmo com uma renda significativamente baixa, os discentes ingressaram no ensino superior, porém o acesso não significa permanência até a conclusão do curso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 43, descreve que dentre as finalidades da educação superior está a extensão e abertura à participação popular, visando à difusão de benefícios conquistados pela instituição (CARNEIRO, 1998, p. 137).

Dentro dessa perspectiva, levam-se em consideração os benefícios conquistados pelos participantes após a conclusão do curso: no âmbito pessoal a aquisição de conhecimentos, em seguida elevação da renda e posteriormente conquistas secundárias que a elevação econômica pode proporcionar. Os demais 11,7% têm uma renda de três a cinco salários, referente atualmente a R\$ 1.530,00 a R\$ 2.550,00; 5,3% recebem de cinco a oito salários mínimos, entre R\$ 2.550,00 e R\$ 4.080,00. A pesquisa conclui que, o ProUni assim como afirma a literatura é a primeira opção de escolha dos discentes, o FIES vem como segunda opção e as altas taxas de juros podem justificar a escolha. Entretanto, baseado em um novo perfil de aluno trabalhador a pesquisa aponta que 94,5% dos alunos não recebem qualquer benefício por estudar no ensino superior, contribuindo assim para uma provável evasão nesse nível de ensino.

Referências

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ava. Pol. Públ. Educ.** v. 19, n. 70, p. 21-42, jan./mar. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a03.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, pp. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf> em: 01 nov. 2014.

CARNEIRO, M. **LDB fácil: leitura crítica - compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAMINI, L. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)**. 1 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

DIAS SOBRINHO. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Revista Avaliação**. Campinas, v.18, n. 1, pp. 107-126, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/avalv18n1/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 10.172/2001**. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 nov. 2014.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANE, D. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Coleção Educação Contemporânea, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-eduacacao-basica-2014>. Acesso em: 18 set. 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA/TO

NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA/TO¹

Núbia Régia de Almeida

Professora/ Seduc - TO - Doutoranda / PPGL / UFT

Universidade Federal do Tocantins - nubiaregia20@gmail.com

Orientadora: Valéria da Silva Medeiros

Professora Doutora/ PPGL/ UFT

Universidade Federal do Tocantins – medeiros.vs@hotmail.com

Resumo: A proposta deste trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa de doutoramento intitulado “Desdobramentos das políticas Públicas para as Bibliotecas em escolas do município de Araguaína/TO”. Nesse sentido, pretende-se fazer um levantamento das políticas públicas para as bibliotecas escolares e conhecer os seus desdobramentos em escolas das redes municipal, estadual e federal de ensino. Para tanto, será realizado um estudo de caso documental com abordagem qualitativa baseada em análise comparativa das práticas pedagógicas das bibliotecas escolares vinculadas às escolas das redes municipal, estadual e federal da cidade de Araguaína/TO. Busca-se por meio deste estudo considerar a experiência humana em sua autonomia e em sua relação com o meio no intuito de averiguar como os participantes da pesquisa conseguem construir significados a partir de suas interações com Leis, Normas, Planos e orientações que chegam até eles de modo a torná-las efetivas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Bibliotecas Escolares. Desdobramentos.

Introdução

Várias pesquisas realizadas no Brasil confirmam a necessidade dos brasileiros de desenvolver as habilidades de leitura, hábitos de leitura, o prazer e o gosto pela leitura. Nesse sentido, para os PCN (BRASIL, 1998) o leitor proficiente, ou seja, o que tem domínio das habilidades de leitura: é aquele que consegue realizar “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e tudo que sabe sobre a linguagem.” Hábitos de leitura referem-se à frequência diária destinada à leitura. O prazer e o gosto pela leitura ocorrem, de acordo com Suzana Vargas (2009, p. 29), quando o leitor é capaz de “perceber que a leitura é fonte de conhecimento e domínio do real”, ou seja, por meio de observações minuciosas, da compreensão mais

1 Projeto de pesquisa em desenvolvimento para integralização do curso de Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins

eficaz o leitor consegue criticar o que é lido e “chegar à política do texto”. A partir do momento que o leitor é capaz de encontrar sentido na leitura, ele obtém prazer e consequentemente adquire o gosto pelo ato de ler.

Dentre os estudos realizados no país sobre leitura, encontram-se, *Retratos da Leitura no Brasil*, promovidos pelo Instituto Pró-Livro em 2000, 2007 e 2011. Esses estudos apresentam resultados de pesquisas conduzidas por pesquisadores, educadores, profissionais que representam a cadeia produtiva de livros (autores, editores, livrarias) e os responsáveis pela formulação e implantação de políticas públicas de leitura sobre diversos temas que abrangem a leitura, como: perfil dos leitores, a leitura entre os brasileiros, preferência dos leitores, frequência e intensidade de leitura, motivações dos leitores, como eles leem, principais influenciadores, acesso aos livros, barreiras à leitura.

Todos os indicadores apresentados pela pesquisa merecem atenção especial, entretanto, esse artigo, tomou como recorte alguns dados apresentados para justificar a necessidade da realização deste estudo. No que se refere à comparação sobre o quantitativo de livros lidos pelos brasileiros nas três edições da pesquisa (PRÓ-LIVRO, 2011), percebe-se que houve um aumento na quantidade de livros lidos de 2000 para 2007 e um retrocesso de 2007 para 2011.

Outro dado muito importante, revelado pela pesquisa, diz respeito às razões, indicadas pelos entrevistados, para estarem lendo menos do que se liam anteriormente. Nota-se pelo apontamento da pesquisa (PRÓ-LIVRO, 2011) que 4% dos leitores não leem por falta de acesso aos livros, 15% devido a dificuldades que emperram o desenvolvimento da leitura e 78% dos leitores declaram não ler por desinteresse. Esse último dado torna-se alarmante quando se verifica pelo estudo que 71% dos entrevistados dizem que as bibliotecas são de fácil acesso.

Embora apenas 15% dos participantes da pesquisa tenham apontado que não leem devido a dificuldades no processo de leitura. Verifica-se por meio dos resultados aferidos pela Prova Brasil e o SAEB que os estudantes brasileiros vêm apresentando muitas dificuldades no que se refere ao domínio das competências leitoras. Os resultados dessas avaliações aplicadas em 2011 comprovam esses dados.

A média geral² atingida pelo Brasil, em 2011, na proficiência de leitura aferida pela Prova Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 190,6; nos anos finais de 243,0 e no ensino médio o resultado aferido pelo SAEB foi de 267,6 (BRASIL, 2014). A tabela abaixo apresenta os referenciais desenvolvidos pelo MEC com base na Matriz de Referência da Prova Brasil e SAEB.

Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa Prova Brasil e SAEB	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Insuficiente e/ ou Abaixo do Básico - indica que os alunos têm domínio insuficiente dos conteúdos da série em que estão.	125 - 150	125 - 200	125 - 250
Básico - Os estudantes têm apenas domínio mínimo dos conteúdos	150 – 200	200 - 275	250 - 300
Adequado - Os alunos têm domínio pleno dos conteúdos da série em que estão.	200 – 250	275 - 325	300 - 350
Avançado - Os estudantes têm domínio maior do que o exigido para a série que cursam.	250 – 325	325 - 350	350 - 500

Fonte: MEC/INEP

Ao comparar a média adquirida pelos estudantes brasileiros, verifica-se, no que diz respeito às proficiências de leitura, que em todas as etapas da educação básica eles têm domínio apenas dos conteúdos básicos. Do mesmo modo, no estado do Tocantins, a média geral no nível de proficiência em leitura, alcançada pelos estudantes demonstram que os alunos também estão no nível de proficiência básico, porém com médias menores do que as atingidas pelo país. Na primeira fase do ensino fundamental a média geral atingida pelo Tocantins foi de 185,0; nos anos finais 237,0 e no ensino médio alcançaram apenas a média de 258,4 (BRASIL, 2014).

Essa situação se torna ainda mais grave quando os dados revelados pelo

2 Refere-se às médias obtidas com base nos cálculos geral considerando os estudantes das zonas rural e urbana matriculados nas redes públicas: municipal, estadual, federal; e na rede privada.

estudo, *Retratos da leitura no Brasil*, em relação ao perfil dos usuários das bibliotecas explicitam que 70% deles estão estudando e que 55% têm entre 05 e 17 anos de idade. Desse modo, verifica-se que pode ser muito mais de 15% o número de leitores que apresentam dificuldades quanto aos procedimentos de leitura. Do mesmo modo, esses 70% que estudam poderiam estar utilizando as bibliotecas escolares. Entretanto outro dado da pesquisa aponta que em 2007 apenas 10% dos entrevistados usavam a biblioteca frequentemente. Em 2011 esse percentual foi reduzido para 7% e destes apenas 64% utilizavam as bibliotecas escolares e universitárias. Portanto, a maior parte dos entrevistados não usufrui desse bem cultural.

De acordo com o documento *Manifesto da Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias/IFLA* (IFLA/UNESCO, 2000, p. 2) “a biblioteca escolar é parte integral do processo educativo”, e entre seus objetivos destacam-se:

- desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor. (IFLA/UNESCO, 2000, p. 2)

Deste modo, verifica-se que a biblioteca escolar tem papel fundamental na formação de leitor. Portanto, este estudo pretende conhecer os resultados e os desdobramentos das políticas públicas destinadas às bibliotecas escolares, à efetividade dessas políticas públicas em escolas das redes municipal, estadual e federal da cidade de Araguaína/TO, assim como averiguar se os estudantes e comunidade escolar e local situada ao entorno das escolas usufruem das atividades e serviços oferecidos e promovidos pelas bibliotecas escolares.

Assim sendo, para a definição da questão central de pesquisa, Levou-se em consideração a situação exposta por meio dos índices aferidos pelos 02 exames nacionais em larga escala (Prova Brasil e SAEB), e os resultados apontados pelos estudos *Retratos da leitura no Brasil*. Que resultados tem sido alcançados nas bibliotecas escolares de Araguaína/TO no que se refere à formação do leitor?

Desenvolvimento

Nas considerações iniciais foram apresentados dados que comprovam a necessidade de políticas públicas que possam subsidiar e auxiliar a formação de leitores. Para Medeiros, Almeida e Vaz (2014, p. 43) “A leitura ocupa, desde a chamada Era Vargas (1937-55), lugar proeminente no discurso político, como forma de mitigar as desigualdades sociais e promover o crescimento moral, material, individual e coletivo”. Portanto nesse contexto, dentro do discurso político, a biblioteca escolar apresenta-se como um espaço destinado a auxiliar a formação global do estudante no que se refere à democratização do acesso, a fomentar as práticas de leitura e à formação do leitor. Em 24 de maio de 2010 foi promulgada a Lei nº 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país estabelecendo dessa forma amparo legal ao funcionamento das bibliotecas escolares.

Portanto, essa promulgação prevê a criação de bibliotecas com espaços físicos adequados e acervos condizentes com a realidade da comunidade atendida no período máximo de dez anos, além de ampliar e redirecionar as possibilidades de uso desse espaço tornando-o um espaço agradável, dinâmico e que possa contribuir com a formação do leitor.

Muitas vezes a biblioteca escolar é vista de maneira desvirtuada pela comunidade. Para Fragoso (2011, p. 12) alguns a veem como um lugar sagrado, intocável, onde se deve armazenar e conservar os livros para o desfrute de alguns eleitos. De acordo com a autora, outros a concebem como um lugar destinado a realização de consultas e pesquisas, como também para armazenar bolor, cupins e traças. Segundo fragoso é bem reduzido o número de usuários que a consideram como “um lugar destinado ao encontro com o prazer de ler, de conhecer, de informar-se”.

A biblioteca escolar pode ser um desses espaços que propiciam o encontro do leitor com estes textos e muito mais, pode e, deve se configurar como um lugar que propiciará a mediação para a formação desse leitor. Para isso é preciso organizar um projeto de trabalho que inclua a realização de exposições de artes, cursos de pintura, recital de poesias, sessão de cinema, leituras de peças teatrais, oficinas de teatro, realização da hora do conto, de rodas de leitura, entrevistas com personalidades de diversos campos do saber, apresentações de peças teatrais, orientações sobre

como utilizar o material da biblioteca e a realização de pesquisas, dentre tantas outras atividades.

Entretanto pesquisas recentes apontam que a biblioteca escolar não está se constituindo como mediadora do processo de formação de leitor. Para Fabiano Santos, José Castilho M. Neto e Tânia M. K. Rösing (2009, p. 14) no Brasil ainda há um caminho longo a ser percorrido no que se refere ao fomento à leitura, a formação de leitores e à formação de mediadores de leitura.

Nos últimos anos estão sendo implantadas políticas públicas voltadas ao fomento à leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola criado em 1997 com o objetivo de garantir o acesso de professores e alunos à cultura, à informação e aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade por meio de distribuição de obras literárias, de referência e de apoio à formação dos professores. Em agosto de 2006 através da publicação da Portaria Interministerial Ministério da Educação / Ministério da Cultura, nº 1442 foi aprovado o Plano Nacional do Livro e da Leitura/PNLL. No Plano, as ações previstas são articuladas em vinte linhas e distribuídas em quatro eixos principais: democratização do acesso; fomento à leitura e formação; valorização da leitura e comunicação; e apoio à economia do livro. O objetivo geral do PNLL (BRASIL, 2010, p. 36) é assegurar a toda a sociedade o acesso à leitura e ao livro, uma vez que a leitura e a escrita são entendidas como instrumentos indispensáveis na época contemporânea para o pleno desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas do ser humano.

A biblioteca escolar é contemplada no PNLL dentro do Eixo 1 - Democratização do Acesso com a previsão de implantação de novas bibliotecas e com o fortalecimento da rede atual de bibliotecas. No ano de 2010 foi instituída a Lei nº 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Essa Lei reforça o que já estava previsto no PNLL no que diz respeito à implantação de novas bibliotecas.

Conclusão

Verifica-se que o Brasil, no que se refere à criação de Leis e Planos que visam garantir o espaço e acesso à leitura, tem avançado nesse quesito. Agora resta saber se estas Leis e Planos vêm se efetivando de fato nas bibliotecas escolares, se há dispositivos, ementas aprovados pelas esferas governamentais garantindo re-

cursos financeiros que viabilize a construção, ampliação e fortalecimento dessas bibliotecas escolares, assim como, verificar os seus desdobramentos e os seus resultados na formação do leitor.

Portanto trata-se de um estudo de caso documental com abordagem qualitativa baseada em análise comparativa das práticas pedagógicas das bibliotecas escolares vinculadas às escolas das redes municipal, estadual e federal da cidade de Araguaína/TO.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação / Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília, dez. 2006. 47p. Edição atualizada 2010. Disponível em <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/04/PNLL.pdf>> . Acesso em 10 nov 2013.

_____. **Resultados da Prova Brasil**. In< <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>> acesso em 04 de out. de 2014.

FRAGOSO, Graça, Maria. **A lei e seus desdobramentos**. In: BRASIL. TV Escola: Salto para o Futuro. *Biblioteca Escolar: que espaço é esse?* Ano XXI, Boletim 14 – outubro de 2011.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca escolar**. 1999. Trad. MACEDO, Neusa Dias. 2000. In:< <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>> acesso em 10 de out. de 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. In:< <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>> acesso em 02 de out. 2014.

MEDEIROS, Valéria da Silva. ALMEIDA, Núbia Régia. VAS, Braz Batista. **Do INL à digitalização de acervos: breve panorama da biblioteca pública no Brasil**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 5, n. 1, p. 42-61, jan./jul. 2014.

SANTOS, Fabiano. NETO, José Castilho Marques. RÖSING, Tânia M.K (orgs.). **Mediação de Leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2009. p.284.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio. 2009. 159p.



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO PARA MULHERES:
PROGRAMA MULHERES MIL DO IFMA**

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES: Programa

Mulheres Mil do IFMA¹

Zeila Sousa de Albuquerque

Mestra em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – prof.zeila@uifma.edu.br

Raimundo Nonato Silva Júnior

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – COLUN – choconato13@yahoo.com.br

RESUMO

As políticas públicas e programas governamentais são respostas do governo às demandas de reivindicações realizadas por diversos seguimentos dos movimentos sociais. O Programa Mulheres Mil é uma política pública de inclusão social, cujo objetivo é proporcionar as mulheres que vivem em situações de vulnerabilidade social o acesso à educação profissional e tecnológica, à qualificação, ao emprego e renda. O nosso estudo objetivou analisar o Programa Mulheres Mil desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão - Monte Castelo, investigando os possíveis impactos do Programa na vida das alunas egressas, verificou-se se a capacitação profissional destinada às essas mulheres contribuiu para a sua melhoria da renda, inclusão social e empoderamento. Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se análise de documentos que tratam do Programa e entrevistas. Constatou-se que o programa tem relevância na vida das mulheres como meio de acesso a cursos de qualificação. Contudo, o empoderamento das mulheres não é trabalhado no Programa.

Palavras chave: Programa Mulheres Mil. Inclusão. Empoderamento

1 Introdução

As políticas públicas e programas governamentais são respostas do governo às demandas de reivindicações realizadas por diversos seguimentos dos movimentos sociais. De acordo com (Reis,1989), a política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses. Já um programa governamental, consiste em uma ação de menor abrangência em que desdobra uma política pública (DRAIBE, 1991).

O principal objetivo da nossa pesquisa foi analisar o Programa Mulhe-

1 Este trabalho é fruto de um Projeto de pesquisa (PIBIC) desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Centro Histórico – São Luís.

res Mil desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), especificamente no Campus Monte Castelo no município de São Luís, investigando os possíveis impactos do referido Programa na vida das mulheres egressas, verificando se a capacitação profissional destinada a essas mulheres contribuiu para a sua elevação da escolaridade, empoderamento, melhoria da renda e redução da pobreza².

Para melhor compreensão do objeto pesquisado, utilizamos o paradigma qualitativo de análise, analisamos as narrativas dos sujeitos investigados (professores/as e coordenadores/a e mulheres), utilizando o método *análise de conteúdo* para tratar as informações e discursos produzidos, pois esta é uma técnica privilegiada para análise do sentido explícito ou implícito do material recolhido e transcrito, definindo-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1988, p. 31).

O principal foco foi responder os seguintes questionamentos: em que medida o Programa Mulheres Mil contribuiu para a garantia da autonomia e emancipação das mulheres? As mulheres assistidas conseguiram uma colocação no mercado de trabalho? Houve um aumento na qualidade de vida delas e de toda a família? Deste modo, como o foco do Programa são mulheres em condição de vulnerabilidade social, a nossa pesquisa visou investigar também as questões de gênero no contexto do referido Programa procurando averiguar se a ideia de mulher apresentada pelo Mulheres Mil é heteronormativa, se os cursos oferecidos naturalizam as diferenças de gênero restringindo o acesso à cidadania e a equidade dessas mulheres, tendo em vista que os cursos que as mulheres participam são na sua grande maioria voltados para serviços domésticos ressaltando o âmbito privado.

2 Políticas Públicas de gênero

Os debates em torno das políticas públicas de educação precisam ser situados no contexto de processos de reestruturação socioeconômica e culturais

2 Para Silva (2013, p.31), “Além do problema de deficiência de renda, ao conceito de pobreza agregam-se problemas de saúde, educação, moradia, desemprego e grande dificuldade de fazer valer direitos no meio profissional e extraprofissional”.

mais amplos, tendo em vista que as políticas públicas têm ligação direta com o capitalismo e seu processo de produção-reprodução e com a luta de classes nele estabelecida e com a intervenção do Estado.

Antônio Gramsci (2000), colaborou para entendermos o Estado como espaço de disputa entre os interesses de classe e a pressão exercida pelos grupos subordinados, para ele:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo [...] o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto [...] (GRAMSCI, 2000, p. 41- 42).

Por meio das reflexões gramscianas, podemos assegurar que, desde o final do século XIX, o Estado de Bem-Estar Social, representou uma forma de ampliação da esfera estatal mediante um grosso investimento público em áreas como saúde, previdência, educação e outros serviços sociais, um retorno às demandas da classe trabalhadora e movimentos sociais em geral.

Os movimentos feministas³ e os movimentos de mulheres, enquanto sujeitos políticos e sociais tiveram um papel basal na luta pelo fortalecimento das mulheres nos espaços públicos e privados da sociedade brasileira, garantindo políticas públicas com recorte de gênero em diversas áreas tais como: saúde, trabalho, educação, assistência social, entre outras.

O conceito de gênero passou a ser utilizado por estudiosas feministas com a intenção de dar visibilidade à mulher como sujeito, agente social e histórico. Tem sua origem em um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas, juntamente com as pesquisadoras de diversas disciplinas das ciências sociais e humanas. Entende-se gênero como “uma forma de indicar ‘construções culturais’

3 O movimento feminista no Brasil teve diversas manifestações. Pinto (2003), por exemplo, sinaliza que são múltiplos os objetivos, as manifestações e as pretensões do feminismo brasileiro que tiveram início no final do século XIX e se estenderam pelas três primeiras décadas do século XX.

– a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados ao homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Para a autora, a categoria gênero além de ser um instrumento para reivindicar certo terreno de definição e para insistir sobre a inadequação das teorias existentes, é possível explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens na sociedade. Da mesma forma, ela salienta que, “[...] o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina [...]” (p. 75).

As questões relacionadas a gênero acabam por refletir o modo como são classificadas as atividades de trabalho no âmbito público e privado, os atributos pessoais e os encargos destinados tanto aos homens como às mulheres em diversos campos, tais como: a religião, a política, o lazer e a educação.

Contudo, para analisar políticas públicas de educação e programas governamentais com recorte de gênero, não bastam identificar as políticas e programas que atendem as mulheres e fazer a utilização do conceito de gênero, apesar de a categoria gênero ser de extrema importância para que se compreenda a interação e cumplicidade com que se constroem as relações entre homens e mulheres, sujeitos marcados pela cultura.

O processo de reestruturação produtiva do capital traz com ele a precarização do trabalho para homens e mulheres, embora haja um aumento da exploração da força de trabalho feminina, que são absorvidas pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado. O aumento da pobreza entre as mulheres está diretamente ligado à qualidade de sua inserção no mundo do trabalho. Para Melo (2005, p. 16), quando se trata de pobreza é essencial o recorte de gênero, tendo em vista que as condições objetivas de trabalho são diferentes para homens e mulheres. Na perspectiva da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) pobreza e exclusão são fenômenos que atingem de forma diferenciada os sexos:

Para as mulheres esta realidade de carências é mais aguda, uma vez que elas realizam uma gama enorme de atividades não remuneradas, seja no âmbito mercantil, seja no seio da família, pela dedicação às atividades do lar que as fazem serem majoritariamente dependentes da provisão masculina para o sustento de suas famílias.

É nessa perspectiva que as políticas públicas voltadas para gênero e desenvolvimento são impostas pelo Banco Mundial, políticas de caráter emergencial e compensatórias, no qual faz-se um deslocamento da noção universal de direitos das políticas sociais para o enfoque da pobreza.

As políticas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo atual. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2011, p. 32), “as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial”. Isso resulta no incentivo a um processo de reestruturação global da economia pelo neoliberalismo⁴.

Nessa perspectiva, os países ricos realizaram suas reformas educacionais, em que na sua maioria submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. E os países pobres foram submetidos a uma política educacional elaborada pelos organismos multilaterais vinculados ao capitalismo para atender as demandas da globalização.

Nesse contexto, essas políticas econômicas e educacionais de ajustes vêm sendo implementadas pelos governos brasileiro através dos organismos internacionais⁵ que marcaram forte presença na educação brasileira quando “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

No Brasil, desde o início do processo de industrialização a política de educação está direcionada para atender as necessidades de formação profissional para o mercado de trabalho, com o surgimento de das escolas de artífices, a criação do SESI, SENAI, SESC, SENAC, e posteriormente com as Escolas Técnicas e atu-

4 Segundo Draibe (1993) o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de regras práticas de que o liberalismo lança mão, neste novo contexto de crise, para a manutenção do sistema capitalista.

5 Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

almente os Institutos Federais. Destarte, os Programas do Governo passam a serem desenvolvidos para atender a lógica de capacitação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o “Programa Mulheres Mil” objeto de estudo desta pesquisa visa “aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição dos problemas em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano”. (BRASIL, 2011, p. 05). Assim, o Programa propõe acesso à educação profissional consoante às ofertas de trabalho de cada local, elevação da escolaridade e inserção de mulheres das Regiões Norte e Nordeste do Brasil no mercado de trabalho.

3 Resultados e impactos alcançados

Verificou-se que o Programa “Mulheres Mil está inserido nos preceitos do neoliberalismo. Os programas de qualificação profissional para mulher possuem um caráter compensatório, os cursos ofertados estão relacionados as atividades historicamente relacionadas aos papéis femininos no espaço privado.

De tal modo, os cursos oferecidos naturalizam as diferenças de gênero restringindo o acesso à cidadania e a equidade dessas mulheres. Os cursos que as mulheres participam são na sua grande maioria voltados para serviços domésticos, reforçando a divisão sexual do trabalho, conforme relato feito por profissionais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Nordeste e Centro-Oeste na “Carta Brasília Mulheres Mil” (2012, p. 02): “Questionamos a ideia de emancipação feminina apresentada pelo Programa Mulheres Mil, uma vez que o rol de cursos apresentados ressaltam o âmbito privado”, não contribuindo para a superação das assimetrias de gênero..

Dessa forma, o empoderamento das mulheres não é trabalhado no Programa, ausência de ações voltadas para a equidade de poder entre os sexos, além do mais, os cursos não trabalham a formação integral da mulher, e a elevação da escolaridade.

No entanto, ele tem relevância na vida das mulheres como meio de acesso a cursos de qualificação profissional, inserindo as mulheres no mercado de trabalho, contribuindo assim para a elevação da autoestima e redução da pobreza.

REFERENCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Brasília: Setec, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento fundamentação legal do Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: Setec, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Base%20Legal%20do%20Programa.pdf> Acesso em: 19/03/2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Metodologia de análise comparativa de programas sociais**. Campinas, NEPP-UNICAMP, 1991.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**. Dossiê Liberalismo-Neoliberalismo. Nº 17. São Paulo. Março/maio. 1993. (p.86-101).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Hildete Pereira de. Gênero e pobreza no Brasil: Relatório Final do Projeto Governabilidade Democrática de Gênero en America Latina y el Caribe. Brasília: SPM, 2005.

REIS, Elisa Pereira. Política e políticas públicas na transição democrática. In: Moura, Alexandrina de Moura (org.). **O estado e as políticas públicas na transição democrática**. São Paulo: Vértice/Editora revista dos Tribunais: Recife, 1989.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p. 71-99.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais**. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/O_debate_sobre_a_pobreza_quest%C3%B5es_teorico-conceituais.pdf.



INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, CIDADANIA E DIREITO

CONCEIÇÃO APARECIDA BARBOSA

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, CIDADANIA E DIREITO¹

Conceição Aparecida Barbosa

Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – USP

Universidade Federal do Maranhão – conceicaobarbosaufsb@gmail.com

Resumo

O presente artigo objetiva descrever o projeto de extensão aplicado e em execução na Universidade Federal do Maranhão que tem como foco estruturar um grupo de extensionistas a fim de realizar ensino, pesquisa e extensão, integrando Universidade e Sociedade por meio de ações que visem à divulgação do conhecimento adquirido no âmbito das Instituições Públicas, por meio de ações de divulgação de conhecimento científico. O objetivo é o conhecimento das instituições públicas da cidade de Imperatriz que propiciem o acesso à cidadania por meio da prestação efetiva de serviços públicos à comunidade, bem como a divulgação de conhecimentos necessários ao acesso desses serviços.

Palavras-chave: Cidadania, Educação Social, Eficácia jurídica.

Introdução

O exercício profissional da advocacia e das profissões que podem ser exercidas pelos bacharéis em Direito tem como um de seus requisitos o conhecimento e a familiaridade com as instituições públicas de forma ampla. No entanto, a maior preocupação dos estudantes que terminam o curso de direito está relacionada à questão da falta de conhecimento para a atuação no mercado.

Ocorre que este conhecimento não é o conhecimento teórico, mas o conhecimento da prática. Mister se faz ao advogado e ao profissional da área do direito conhecer as várias instituições públicas, seu funcionamento e sua competência jurídica. Este conhecimento se dá apenas no dia a dia da profissão, pois muitas vezes o estágio não permite que o estudante tenha acesso a todas as instituições que muito provavelmente irá lidar durante sua vida profissional.

Esse conhecimento também é caro ao cidadão, que muitas vezes percorre várias instituições públicas em busca da solução de um problema, sem saber exatamente qual instituição deve procurar. A cidadania pode ser vista e mensurada como o acesso às instituições públicas e a efetividade de seus serviços.

Desse modo, a proposta ora apresentada objetiva propiciar ao estudante con-

1 Projeto de Extensão coordenado pela Prof.^a Dr.^a Conceição Aparecida Barbosa na Universidade Federal do Maranhão.

tato direto com as instituições públicas para entender seu funcionamento, conhecer suas esferas de competência, os serviços ali prestados, os principais documentos textuais nelas produzidos para que possa ter familiaridade com essas instituições e esteja preparado para, no futuro, como profissional do Direito, exercer sua profissão em qualquer dessas instituições e/ou para produzir os documentos textuais mais requisitados nessas instituições, bem como para divulgar essas informações para a comunidade interna e externa à universidade.

Nesse aspecto, vale destacar que um empecilho ao exercício da cidadania é a falta de conhecimento de como funcionam as instituições públicas voltadas aos direitos dos cidadãos. O produto final deste projeto de extensão também está direcionado a aproximação entre universidade e sociedade por meio de ações de divulgação de informações relevantes ao pleno exercício da cidadania.

Desenvolvimento

O termo cidadania na Antiguidade exaltava, de acordo com Coulanges em “A Cidade Antiga”, a dicotomia entre cidadão e estrangeiro. O exercício da cidadania era a comunhão da vida na cidade, principalmente a religião em comum:

Reconhecia-se o cidadão naquele que participava do culto da cidade, era dessa participação que lhe vinham todos os direitos civis e políticos. Renunciasse ao culto e estaria renunciando aos direitos. (...)

Ora, em Esparta, aquele que não comparecia à refeição pública, mesmo que não fosse por culpa sua, cessaria de imediato de ser considerado cidadão. Cada cidade exigia que todos seus membros participassem das festas do culto. Em Roma, era preciso ter estado presente à cerimônia santa da lustração para usufruir dos direitos políticos. O homem que não tivesse estado presente nessa cerimônia, ou seja, que não tomara parte na oração comum e no sacrifício, não era mais cidadão até o lustro seguinte. (Coulanges, 2003, p. 251)

Outra dicotomia aparece na definição terminológica do Vocabulário Jurídico de De Plácido e Silva (1998, p. 168) ao explicar o verbete *cidadania*: cidadania natural e cidadania legal. Esta se refere à cidadania obtida por meio da naturaliza-

ção, enquanto aquela, por meio do nascimento. A cidade é o ponto central do qual deriva o termo cidadania e, conforme o autor, não indica somente aquele indivíduo que habita a cidade, mas o direito que lhe é garantido participar.

Portanto, cidadania extrapola a concepção de residente na cidade para alcançar o exercício de direitos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais do indivíduo.

Nota-se que na atualidade, o termo cidadania é utilizado no Direito como instrumento para a realização dos direitos fundamentais a que esta cidadania se remete, compreendida esta de forma positiva, de conquista e garantia de direitos.

Desse modo, cidadania engloba um significado positivo no qual o seu exercício é a possibilidade do indivíduo, dentro de seu território, de sua cidade, exercer seus direitos fundamentais, fazer parte da cidade.

O pleno exercício da cidadania nos leva a pensar na efetividade das instituições públicas que possam ajudar ou fornecer ao cidadão o caminho para o gozo de seus direitos. São instituições tais como a Defensoria Pública, a Promotoria de Justiça, o INSS, a escola, a universidade, as instituições públicas em geral, que permitem ao indivíduo o pleno exercício da cidadania na garantia de seus direitos fundamentais, principalmente dos direitos sociais arrolados na CF de 88, no art. 6º.: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Os direitos fundamentais são aqueles elencados na Constituição, que abrangem o Título II, arts. 5º. a 17 da CF. No entanto, Alexandre de Moraes (2006) leciona que os direitos fundamentais não são um rol *numerus clausus*, mas abrangem, conforme a própria Constituição prevê em seu § 2º., outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados.

A Constituição Federal de 1988, em seu art.1º., inciso II, estabelece a cidadania como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito. Desse modo, este fundamento preconiza o compromisso do Estado na inclusão de todos seus cidadãos nas práticas econômicas, políticas e sociais do Estado.

A concepção histórica de cidadania de Thomas Marshall desenvolve-se na classificação dos direitos fundamentais em três principais gerações. Segundo este sociólogo britânico, a cidadania evoluiu com conquistas diversificadas desde o sé-

culo XVIII. Em primeiro lugar vieram os direitos civis, em seguida pelos direitos políticos e, posteriormente, os direitos sociais. Esses três elementos da cidadania, a saber, civil, político e social, se separam para construir gerações diferentes de direitos fundamentais:

Quando se separaram, os três elementos da cidadania romperam, por assim dizer, toda relação. Tão completo foi o divórcio que, sem violentar demasiadamente a precisão histórica, podemos designar o período formativo de cada um a um século distinto – os direitos civis, no século XVIII; os políticos, no XIX; e os sociais no século XX. (Marshall, 1967, p. 65).

Desse modo, para o pleno exercício da cidadania deveria o cidadão poder usufruir dessas três categorias de direitos. De acordo com Jaime Pinsky (2008), a cidadania plena só pode ser usufruída na medida em que o indivíduo tenha direitos civis, políticos e sociais. Esses direitos são garantidos pela Constituição e são defendidos e requeridos nas instituições públicas criadas para a defesa desses direitos.

A discussão sobre a cidadania nos remete à função social da universidade e o papel do profissional do Direito como agente da cidadania, defensor dos direitos individuais e coletivos, defensor do Estado Democrático de Direito.

Na medida em que esse papel deve ser exercido pelo profissional do Direito, a divulgação do conhecimento técnico científico se apresenta como essencial para o desempenho dessa função, bem como para a função social da universidade. É necessário que o estudante de Direito tenha acesso e contato com a população.

Não se pode negar que esse contato deva propiciar uma visão humanística do Direito, deixando de lado a tradicional perspectiva econômica que leva a maioria dos estudantes de Direito a fazer esta escolha, para substituí-la por uma real prestação de serviços à comunidade, entendida esta como a divulgação de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e à defesa de seus direitos e interesses.

A perspectiva de renovação do ensino superior, principalmente no que concerne ao curso de Direito, é de importância *sine qua non* para a formação do cidadão e do profissional ético, na medida em que não somente almeja uma formação mais humanista para os profissionais do Direito, os quais devem prezar pela realização da justiça social, pela manutenção do Estado Democrático de Direito, bem

como aproximar o conhecimento teórico do conhecimento prático, empírico, conquistado durante o exercício profissional, muitas vezes depois de sua formação ter se completado.

Nessa mesma linha de pensamento é que se apresenta a Educação Social como perspectiva metodológica, tendo em vista a forma não disciplinar/acadêmica em que se baseia este projeto de extensão.

A concepção de Educação Social é uma concepção em construção. Ao traçar um panorama histórico de sua conceituação, Moacir Gadotti nos explica seu significado, que, muitas vezes é tido *a priori* e de forma concisa como educação não formal, não escolar:

A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros.

Desse modo, a Educação Social abrange um espectro muito maior do que aquele que estão acostumados os educadores e os cidadãos em geral. Partindo da perspectiva delineada por Gadotti, a da Pedagogia da Práxis, não meramente concebida como ação, nem como mero utilitarismo, com denuncia o autor, mas como a Pedagogia transformadora, propõe-se esta pesquisa em atuar na sociedade através da divulgação de conhecimentos técnico-científico que possibilite ao cidadão o efetivo exercício da cidadania, na medida em que o conhecimento é um instrumento facilitador que permite ao indivíduo o exercício de sua cidadania.

Conclusão

O exercício da cidadania requer conhecimento das instituições públicas e de seu funcionamento, tanto para o futuro profissional de Direito quanto para o

cidadão comum. Ao executar este projeto pretende-se alcançar como resultado uma melhor formação do estudante do curso de graduação em Direito da Universidade Federal do Maranhão, juntando teoria e prática, bem como verificar o alcance das instituições e sua eficácia jurídica e propiciar, por meio de educação social, conhecimento que aproxime o cidadão de Imperatriz do exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. **A Cidade Antiga. Estudo sobre o Culto, o Direito e as Instituições da Grécia e de Roma.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

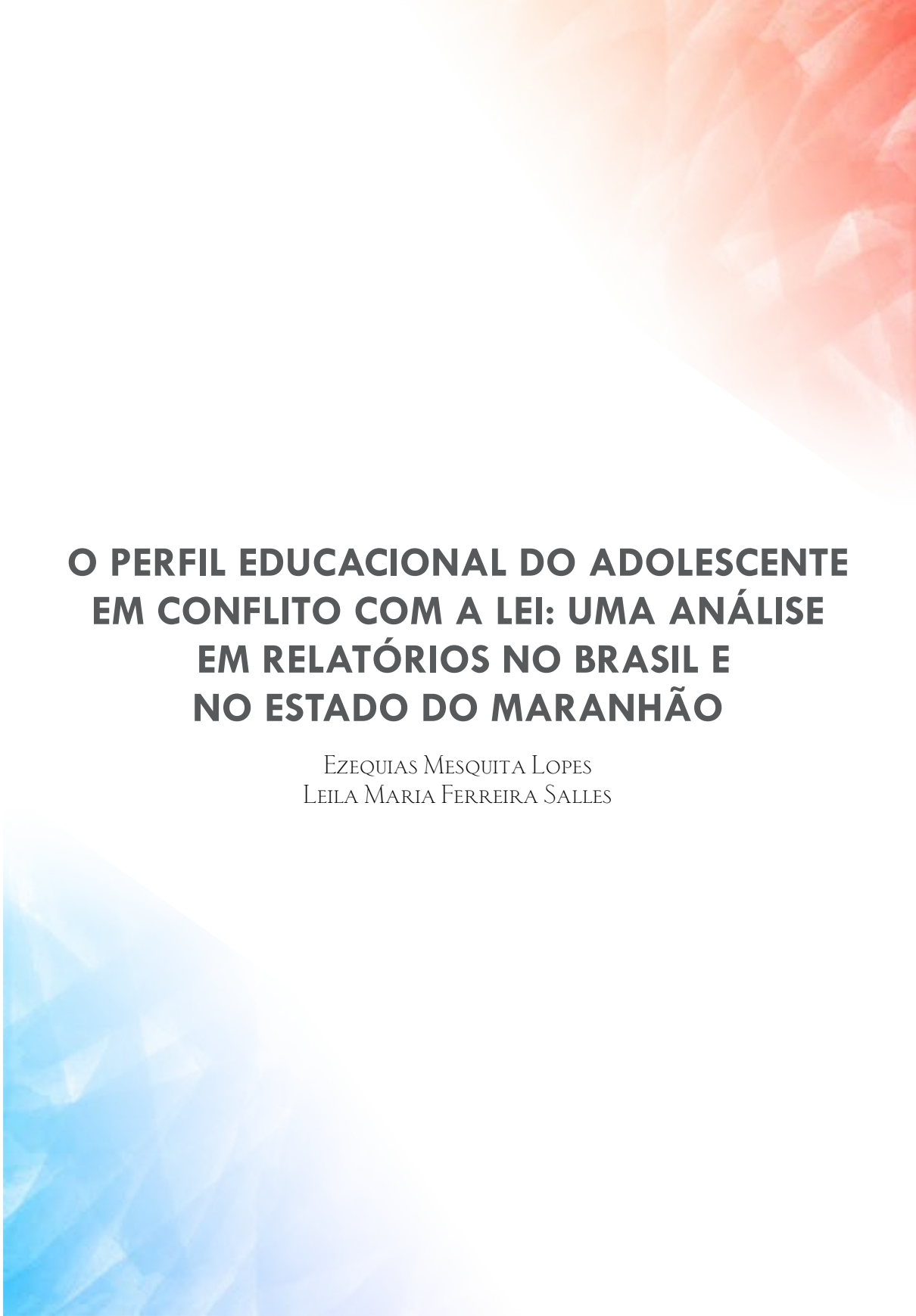
GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Revista Diálogos. Universidade Católica de Brasília. Brasília: Universa, 2002.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1998.



**O PERFIL EDUCACIONAL DO ADOLESCENTE
EM CONFLITO COM A LEI: UMA ANÁLISE
EM RELATÓRIOS NO BRASIL E
NO ESTADO DO MARANHÃO**

EZEQUIAS MESQUITA LOPES
LEILA MARIA FERREIRA SALLES

O PERFIL EDUCACIONAL DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: uma análise em relatórios no Brasil e no Estado do Maranhão.

Ezequias Mesquita Lopes

Faculdade Alves Faria – ALFA. Email: ezequias@fest.edu.br

Graduado em Direito (UFMA). Especialista em Direito Público (UNAR), Gestão de Políticas Públicas (UFMA) e Docência do Ensino Superior (UNITEC). Mestre em Desenvolvimento Regional (ALFA).

Leila Maria Ferreira Sales

Faculdade Alves Faria – ALFA. Email: leilamfs@terra.com.br

Graduada em Psicologia (USP). Mestre em Educação (UFSC) Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP. Docente do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Faculdade Alves Faria – ALFA.

RESUMO

A ausência do Estado, da sociedade e da família em razão do dever de garantir os direitos fundamentais – em especial o direito à educação – ao adolescente autor de ato infracional apresenta-se como situação emblemática em nossa sociedade. Assim sendo, a presente pesquisa traz como objetivo geral analisar o perfil educacional do adolescente em conflito com a lei, a partir dos relatórios socioeducativos produzidos no âmbito nacional e no Estado do Maranhão. Para tanto, realizou-se pesquisa documental, tendo por base os relatórios sobre o perfil do adolescente no âmbito nacional e estadual, culminando na construção de quadros demonstrativos a partir dos dados levantados sobre a realidade reconhecida. Diante dos dados apresentados, verificou-se que os sujeitos pesquisados, nos dois âmbitos, tratam-se de adolescentes que se encontram fora da escola e/ou em considerável grau de defasagem escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autor de ato infracional. Direito à educação. Ausência do Estado.

1 INTRODUÇÃO

A invisibilidade dos adolescentes é um fator histórico nas sociedades. Quando o contexto envolve a questão do adolescente em conflito com a lei essa invisibilidade é mais intensa e cruel, tendo em vista que ela é preponderante para a ausência do Estado, da sociedade e da família em razão do dever de garantir os direitos fundamentais a estes sujeitos.

Diante desta abordagem inicial, destaca-se que se constitui como objetivo geral desta pesquisa analisar o perfil educacional de adolescentes em conflito com a lei, como forma de reflexão sobre o dever de garantia do direito fundamental/social à educação.

Os objetivos específicos são: reconhecer as diretrizes do direito à educação para os adolescentes em conflito com a lei e conhecer o perfil educacional do adolescente em conflito com a lei no âmbito nacional, estadual e no município de Imperatriz (MA).

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: a) Revisão bibliográfica sobre o tema; b) Levantamento e análise da legislação brasileira sobre o adolescente em conflito com a lei, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); c) Pesquisa documental - Este estudo, como já indicado outrora, será realizado em relatórios no âmbito nacional e do Estado do Maranhão.

2 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O adolescente em conflito com a lei, na perspectiva aqui adotada, tem por sinônimos o adolescente autor de ato infracional ou adolescente infrator. Esta última nomenclatura, contudo, por representar, para diversos estudiosos, uma categoria estigmatizante da adolescência, não será adotada na presente pesquisa.

VOLPI (1999) é quem melhor reconhece esta categoria da adolescência, que, em sua concepção, reside na centralidade da separação entre o estigma do cometimento do ato infracional e a própria condição de ser em desenvolvimento. Ele resume esta análise quando afirma que: “a partir do que eles realmente são: *adolescentes*. A prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada” (VOLPI, 1999, p. 7, grifo do autor).

Corroborando com tal ideia, reconhece-se que os adolescentes em conflito com a lei,

Não são vistos igualmente como os demais adolescentes, pelo fato de terem praticado ato infracional. Isso ocorre porque a sociedade se vê ameaçada, tanto no campo pessoal como no patrimonial por aqueles a quem considera desajustados sociais, e enxerga no seu afastamento do convívio social, a possibilidade única de sua recuperação e reinclusão (PEREIRA, 2008, p. 68).

Verifica-se, portanto, que a prática do ato infracional tem sido uma problema endêmico dos grandes centros urbanos, o que tem preocupado os estudiosos não só da ciência jurídica como também da sociologia, da psicologia, das ciência da saúde. Situação que só pode ser revertida com a adoção de políticas públicas eficazes como a educação.

2.1 O direito à educação

Quanto ao direito à educação, revela-se que:

No art. 6º, CF a Educação é identificada como um “direito social” juntamente com a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. São os chamados “direitos fundamentais de segunda geração” que, de um modo geral, foram estabilizados a partir da Segunda Guerra Mundial. (PEREIRA, 2008, p. 522).

Assim, a autora reconhece que a educação é tratada como prioridade absoluta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição Federal (CF). A sociedade, uma das responsáveis por assegurar o direito à educação, pode zelar por este direito, denunciando se preciso for, ao Conselho Tutelar, pois, de acordo com o artigo 131 do Estatuto, é este órgão o responsável pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Sendo assim, caberá ao Conselho Tutelar, de acordo com o artigo 136 do ECA, promover a execução de suas próprias decisões.

Diante dessa diretriz, a criança e o adolescente tem direito ao acesso a escola pública e gratuita, próxima de sua residência, deste modo, a escola pública não poderá deixar de matricular alunos alegando falta de vagas naquela instituição, simplesmente devido o ensino fundamental e sua extensão serem obrigatórios pelo Estado, conforme expresso no artigo 54, I e II do ECA. A Lei n.8069/90 trata que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público acarreta responsabilidade da autoridade competente (art. 54, § 2º).

Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente também assegura o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, o atendimento em creches, destinado às crianças de zero a seis anos de idade e o ensino noturno regular.

O atendimento em creches é garantido também pela Constituição Federal em seu artigo 208, IV.

3 A PESQUISA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para o levantamento sobre o perfil educacional do adolescente em conflito com a lei foram buscados relatórios em dois entes federativos, quais sejam: O Brasil e o Estado do Maranhão. Nesta empreitada foram encontrados os seguintes relatórios para catalogação dos dados a serem analisados:

1º) No âmbito Nacional: a) Relatório de pesquisa “Adolescente em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil”: Este relatório traz dados de uma pesquisa realizada sob a coordenação de Enid Rocha Andrade Silva e Simone Guerres nos meses de setembro e outubro de 2002 e publicado no ano de 2003 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Este relatório teve por objetivo apresentar os resultados do primeiro Mapeamento Nacional sobre a Situação das Instituições que Aplicam Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei no Brasil; b) 2) Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: Trata-se de um relatório de pesquisa, realizado durante todo o ano de 2007, que teve por objetivo traçar o perfil de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas de meio aberto no território nacional e c) Levantamento Anual SINASE ano de 2013: Foi realizado sob a coordenação de Carlos Vieira da Silva no ano de 2013 e publicado no ano de 2015. Seu objetivo foi proceder a um levantamento anual sobre a qualidade do sistema socioeducativo em meio fechado no Brasil, objetivando, assim, subsidiar a adoção de estratégias socioeducativas mais eficazes no país (SINASE, 2015).

2º) No Estado do Maranhão: Desta feita, foi encontrado apenas um único relatório com um nível de análise bem próximo da pesquisa aqui desenvolvida: trata-se do relatório de gestão da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), elaborado no ano de 2014, disponível no sítio eletrônico da Fundação (www.funac.ma.gov.br)

3.1 O perfil educacional do adolescente em conflito com a lei no Brasil

Embora a frequência escolar seja um dado importante para o reconhecimento

do adolescente enquanto sujeito de direitos apenas o relatório de pesquisa do Ipea (2003) tratou desta questão.

Desta feita, o quadro abaixo (05) procurou demonstrar os resultados, conforme puderam ser extraídos do referido relatório:

Quadro 05 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função da frequência escolar.

Frequência à escola	Ipea (2003)
Frequentavam a escola.	34%
Não frequentavam a escola.	51%
Sem informação	15%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerese, (2003)

Como resultado, foi possível se chegar à identificação de que 51% dos adolescentes em execução de medida socioeducativa de privação de liberdade, no período base da pesquisa, não estavam frequentando a escola. Este número, contudo, pode ser ainda maior, tendo em vista que no relatório do IPEA se afirma que não foi possível obter informação sobre este quesito em 15% dos relatórios catalogados.

Noutra análise, buscamos saber o grau de instrução dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Neste tocante, em dois dos relatórios foi possível extrair dados a este respeito, quais sejam: o relatório do Ipea (2003) e o relatório do Ilanud (2007), como evidencia no quadro abaixo (06).

Quadro 06 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em função do grau de instrução

Grau de escolaridade	Ipea (2003)	Ilanud (2007)
Analfabeto	5,8%	-
Menos que o ensino fundamental	34,1%	3,4%
Ensino fundamental – cursando ou completo	52,4%	51,8%
Ensino médio – cursando ou completo.	7,7%	6,5%
EJA – sem especificar nível	-	0,4%
Sem informação		37,8%

Fonte: Relatórios de Pesquisa Silva e Guerese, (2003); Ilanud (2007)

O número de analfabetos e adolescentes com escolaridade abaixo do ensino fundamental possui um destaque preocupante, já que se tratam de 39,9% em relação

ao total dos sujeitos da pesquisa no relatório do Ipea (2003).

3.2 O perfil educacional do adolescente em conflito com a lei no Estado do Maranhão

A frequência na escola de adolescentes em conflito com a lei, outro dado pesquisado, é evidenciada no quadro 15:

Quadro 15 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Estado do Maranhão em função da frequência escolar

Frequência à escola	Internação Provisória	Internação	Semiliberdade
Frequentavam a escola.	47,4%	46,4%	17,2%
Não frequentavam a escola.	52,6%	53,6%	82,8%
Sem informação	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão FUNAC 2014 (MARANHÃO, 2015)

Podemos verificar um alto índice de adolescentes sem frequentarem a escola. Este índice é bem maior na semiliberdade, o que se justifica pelo fato de que esta é a principal medida privativa de liberdade aplicada ao adolescente quando há o desejo do magistrado em incluí-lo no ambiente escolar.

Outro fator de extrema importância é o grau de escolaridade destes sujeitos. Neste tocante foi possível concluir que:

Quadro 16 – Número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Maranhão em função do grau de instrução

Grau de escolaridade	Internação Provisória	Internação	Semiliberdade
Analfabeto	0%	0%	0%
Menos que o ensino fundamental	13,5%	25%	22,8%
Ensino fundamental – cursando ou completo	73,3%	67,9%	74,4%
Ensino médio – cursando ou completo.	13,2%	7,1%	2,8%
EJA – sem especificar nível	0%	0%	0%
Sem informação	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão FUNAC 2014 (MARANHÃO, 2015)

Diante disto, é possível reconhecer um alto número de adolescentes que possuem menos que o ensino fundamental. Embora este índice não seja predominante (pois há mais adolescentes frequentando o ensino fundamental), estes dados devem ser considerados quando da adoção de ações para inserção dos adolescentes no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Notou-se, diante da realidade demonstrada pelos relatórios nacionais e estaduais, o alto índice de adolescentes fora da escola e/ou em situação e defasagem escolar. Isto demonstra a necessidade políticas e ações mais efetivas no que tange à escolarização dos adolescentes brasileiros e, mais ainda, no que tange à escolarização do adolescente socioeducando.

Diante destas considerações, vale ressaltar que a inserção escolar é de suma importância para o adolescente, uma vez que o afastamento dele do ambiente escolar é um dos fatores de risco para a prática infracional. Ademais, um adolescente em defasagem escolar certamente terá maiores dificuldades em se inserir no contexto social e laboral. Isso faz da escola uma instituição preponderante no processo socioeducativo.

Reconhecemos mais ainda: a educação é um dever do Estado e um direito do adolescente. Este é um dos direitos sociais garantidos pelo artigo 227 da Constituição Federal e pelo artigo 4º da Lei n. 8.069 (ECA).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. MAPEAMENTO NACIONAL DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO - relatório resumido - 2007. Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do

Delito e Tratamento do Delinquente - Ilanud / Brasil. Disponível em: <<https://drive.google.com/a/fest.edu.br/file/d/0B-DN5u7DNs4ZTkgzZ110MWFsNUk/view?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

MARANHÃO. Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC). **Relatório de Gestão da FUNAC – 2014**. Disponível em < <http://www.funac.ma.gov.br/files/2015/03/Relatorio-de-Gest%C3%A3o-da-FUNAC-2014-3.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2015

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e Cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: UNIMEP, 1998

SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **TEXTO PARA DISCUSSÃO N° 979**. Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0979.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VOLPI, Mário (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999.



O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO
EFRAIM LOPES SOARES

O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA¹

Maria José Pires Barros Cardozo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Efraim Lopes Soares

Mestrando em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO

O presente artigo apresenta dados iniciais da pesquisa sobre o mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão. Utilizou-se como procedimentos metodológicos pesquisa bibliográfica e documental. Os primeiros dados levantados indicam que dos 217 municípios maranhenses apenas 17 possuem Sistemas Municipais de Educação-SME criados em leis. Conclui-se que sem sistema municipal de educação o município limita a atuação dos conselhos, abdica de sua própria autonomia e diminui as possibilidades de uma gestão democrática e participativa.

Palavras-chave: Sistema Municipal. Gestão Democrática. Conselho Municipal.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, desenvolvido em rede com as seguintes instituições: Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade do Oeste de Santa Catarina-UOESC, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

Apresentamos os primeiros elementos do quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público de 03 municípios dos 17 que instituíram, legalmente, seus sistemas de ensino, do total de

1 O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”. O mesmo tem financiamento da FAPEMA e CNPQ.

1 A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL PARA A BUSCA DA QUALIDADE ALMEJADA NO ESTADO DO MARANHÃO

A compreensão dos elementos que orientam e materializam a constituição e o funcionamento dos Sistemas Municipais de Ensino - SME requer a contextualização histórica a partir da criação dos conselhos de educação, pois de acordo com Cury (2000), a gestão da educação escolar no Brasil tem nos conselhos de educação um dos principais componentes. Desde o Império eles começaram a ser tratados do ponto de vista legal, mas somente a partir de 1960, inauguram-se algumas conquistas em torno dessa temática, com a criação do Conselho Federal de Educação-CFE, por meio da Lei nº 4.024 de 1961. Posteriormente, a Lei nº 5.692 de 1971, facultou aos municípios a criação de conselhos de educação e, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº 9.394 de 1996, propôs a existência dos conselhos e sistemas de ensino.

A normatização desses instrumentos situa-se no âmbito dos movimentos em prol da democratização da educação pública, do processo de municipalização e descentralização resultante das transformações econômicas, políticas e sociais, presentes na recomposição do Estado brasileiro a partir de 1980.

Em relação à autonomia conquistada pelo município a partir da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988), observa-se, no contexto da educação, uma articulação que se firma em torno da possibilidade de criação dos SME, respaldados pela própria Constituição (art. 211) e com seus contornos definidos na LDB (art. 8º) que orienta os municípios quanto às atribuições e mecanismos a serem adotados quando da opção por criar seus próprios sistemas de ensino.

Analizando a CF de 1988 e a LDB, no que se refere à educação propriamente dita, podemos inferir uma relação de colaboração², e não de hierarquização.

2 Ver tese da professora, Dr. Karla Cristina Silva Sousa, intitulada “A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do plano de ações articuladas (2007-2011)”. A autora faz um resgate histórico e considera as repercussões do federalismo e o regime de colaboração brasileiro possuem no campo educacional.

ção, entre os sistemas de ensino dos entes federados. É desta concepção articulada entre sistema que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação³ - PNE (BRASIL, 1988, Art. 214) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins. Sobretudo, notamos com estes dispositivos que o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em instância superior, possuindo a faculdade de institucionalizar o seu próprio sistema de ensino. Além disso, a CF de 1988, estende o poder municipal, permitindo a ele a elaboração da sua lei orgânica, e eleva o município à categoria de entidade federada no Art. 18 (RIBEIRO, 2004).

Compreendemos, como Sarmiento (2005), que a criação dos SME pode ser entendida como a opção do município em assumir a autonomia em relação à Política Educacional, tendo como pressuposto a participação de setores da comunidade nos Conselhos Municipais de Educação. Além disso, proporciona melhoras para a educação, pois confere ao município atribuições para organizar “normas e diretrizes educacionais próprias”, diminuindo a distância existente entre cidadãos e esfera central. Dessa forma, “o Sistema pode viabilizar políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as aspirações e necessidades dos cidadãos, aumentando as possibilidades de melhoria da qualidade social da educação” (BORDIGNON, 2009, p. 39-40).

Trazendo essas reflexões para o Estado do Maranhão, situando nas suas dimensões físico-territorial, histórica, social, política e econômica, podemos aproximar e compreender o ato educativo diante da sua complexidade, vez que ele se dá em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas. Assim, este trabalho intenta uma discussão no âmbito local, cujas análises não são vistas como fins, conclusas e irrefutadas; antes, elas buscam aproximações e reinterpretações diante do manancial teórico-metodológico aqui apresentado.

1.1 Contextualizando o Estado do Maranhão

O Estado do Maranhão situa-se no Nordeste Oriental, uma área de transição

3 O PNE, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005, define no artigo 7º o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios e, destaca no §3º que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local das metas previstas no PNE e em seus respectivos planos de educação.

entre o Nordeste e a Região Norte (Meio Norte). Ocupa uma área de 331.983,293 km², sendo o 2º maior Estado em extensão do **Nordeste** e o 8º do País; cerca de 80% do seu território está incluindo na Amazônia Legal. Segundo dados do IBGE, em 2015, contava com uma população estimada em 6.904.241 de habitantes.

Do ponto de vista educacional, segundo dados apresentados no Plano Estadual de Educação-PEE\2014, o Estado possui uma elevada taxa de distorção série-idade nos anos iniciais do ensino fundamental (20,50%), anos finais do ensino fundamental (36, 40%) e no ensino médio (42,80%). Acrescente-se ainda o baixo índice de conclusão e o elevado índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Em relação à educação infantil, ação prioritária dos municípios juntamente com o ensino fundamental, a situação é mais preocupante, uma vez que segundo dados do Censo de 2010, a população maranhense de crianças de 0 a 3 era de 502.815. Desse contingente apenas 52.674 estavam matriculados em creches e 263.774 em pré-escolas. Em 2012, o quantitativo de matrículas era respectivamente 68.524 e 260.910.

Esses dados revelam que a municipalização do ensino na maioria das vezes, vem sendo praticada como mera transferência da responsabilidade municipal pela educação infantil e ensino fundamental, sem considerar as condições financeiras e a questão da arrecadação dos impostos. Acrescente-se também as fragilidades em torno da própria organização das secretarias municipais de educação, cuja indicação dos secretários e gestores atende aos critérios políticos em detrimento dos técnicos.

Segundo dados da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME/MA, apenas 22⁴ municípios possuem SME, e desses, somente 17 contam com as respectivas leis de criação. No entanto, até o presente momento, possuímos em nossos arquivos apenas as leis de 08 municípios que possuem SME e CME criados por lei.

Conforme análise das leis de criação dos SME dos seguintes municípios – Belágua, Icatu e Grajaú – constatou-se o seguinte:

4 Açailândia, Água Doce do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Bacabal, Bacabeira, Balsas. Informaram que têm SME, mas não disseram o nº da Lei de criação.

Quadro 2 – Princípios da gestão democrática do ensino na legislação dos SME

Municípios	Princípios
Belágua	Nenhum artigo no texto das leis abordam o princípio da gestão democrática.
Icatu	Art. 3 – O ensino será ministrado nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei nº 9.394/96, da Lei Orgânica do município demais legislação Municipal pertinente. Art. 22 – A gestão da escola pautar-se-á dentro dos princípios da democracia e terá no conselho escolar, um parceiro permanente de co-gestão.
Grajaú	Art. 4 – A educação escolar será ministrada em estabelecimentos oficiais, com a observância dos seguintes princípios: [...] VII – gestão democrática do ensino público.

Fonte: Legislação municipal

Conforme análise do quadro acima, observa-se que o município de Belágua não fez menção ao princípio da gestão democrática e, inferimos que os municípios de Icatú e Grajaú, limitaram-se a reproduzir os princípios pontuados no artigo 3º da LDB 9.394\1996, sem ampliar tal concepção, no sentido de que a gestão democrática torne-se um processo de envolvimento político da comunidade local e, “de organização política da sociedade civil na luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da sociedade” (SCHLESENER (2006, p. 187).

Quadro 3 – Espaços de participação definidos na legislação dos SME

Municípios	Espaços de participação
Belágua	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação • Conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB • Conselho Municipal de Alimentação Escolar
Icatu	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação • Conselho Escolar
Grajaú	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Municipal de Educação

Fonte: Legislação municipal

Quanto aos espaços de participação destaca-se a predominância dos CME, o que já representa um avanço, contudo apenas o município de Icatu referiu-se ao conselho escolar e nenhum citou o Projeto Político Pedagógico. Desse modo, a au-

tonomia do sistema e das escolas ficam comprometidos e, a participação nos órgãos colegiados e o controle social são limitados. Pois segundo Gohn (2008, p. 103),

[...] nos municípios sem tradição organizativo-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de serem mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos.

4 CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Com base no exposto anteriormente, consideramos que as leis de criação dos SME constituem-se em políticas estruturadoras do sistema institucional da educação dos municípios. Portanto, os sem sistema municipal de educação o município limita a atuação dos conselhos, abdica de sua própria autonomia e diminui as possibilidades de uma gestão democrática e participativa.

Destaca-se também, que a análise preliminar as Leis de criação dos três municípios, nos leva a inferir: a complexidade que envolve a realidade de cada município; a organização dos SME, sem a perspectiva da democratização das relações de poder e, evidentemente sem a ampliação dos canais de participação, principalmente, o fortalecimento dos conselhos com poderes normativos, consultivos e deliberativos.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em dezembro de 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso

em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2014/lei/l13003.htm. Acesso em janeiro de 2016.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. **In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.


FURTADO, C. **O Brasil pós-milagre.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização. **In: Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania.** Donaldo Bello, Adolfo Calderón (orgs.). São Paulo: Xamã, 2008. p. 97-114.

RIBEIRO, W. Municipalização. Os Conselhos Municipais de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 93, 2005.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. **In: Políticas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Naura Syria C. Ferreira (org.) Brasília: Liber, 2006.



TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS EM TEMPO DE CRISE DO CAPITAL E OS INFLUXOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR

RAQUEL DIAS ARAÚJO;
NIVÂNIA MENEZES AMÂNCIO
DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS EM TEMPO DE CRISE DO CAPITAL E OS INFLUXOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR

Raquel Dias ARAUJO (UECE)¹

Nivânia Menezes AMÂNCIO (UFC)²

Damarens de Oliveira Moreira (UFC)³

RESUMO

O presente trabalho assumiu como objetivo central analisar os influxos das transformações produtivas nas duas últimas décadas sobre a profissionalização do trabalhador. Partimos do pressuposto de que as mudanças operadas no modelo produtivo de base fordista-taylorista para o modelo toyotista, a partir da década de 1980, são uma exigência do capital para enfrentar suas sucessivas crises cíclicas, que, desde os anos 1970, vêm revelando cada vez mais o caráter destrutivo do sistema metabólico do capital. Essas transformações se desdobram sobre os diversos aspectos da vida social, interessando-nos, particularmente, compreender quais os influxos sobre a profissionalização do trabalhador, uma vez que a mudança na base produtiva requer adequações nos sistemas educacionais e, portanto, na formação/qualificação do trabalhador. Para empreender tal análise, realizamos uma revisão bibliográfica, apoiando-nos nas elaborações de Marx e Engels (2010), Marx (2009, 2010, 2013), Mézáros (2011), Antunes (2009), Frigotto (1984), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Pinto (2010), Sousa Júnior (2010), dentre outros. Inicialmente, buscamos acentuar que as crises do capitalismo constituem uma normalidade do sistema. Em seguida, tratamos do duplo caráter do trabalho e da subsunção do valor de uso pelo valor de troca no sistema do capital. Com o intuito de revelar os mecanismos de dominação utilizados pelo capital na expropriação da força de trabalho, abrimos uma seção sobre o papel do Estado burguês nesse processo de exploração e dominação da classe trabalhadora. Por fim, adentramos no tema da profissionalização do trabalhador, situando a passagem do modelo fordista/taylorista para o modelo toyotista de produção, no sentido de compreender quais os influxos das mudanças operadas no mundo do trabalho na formação do trabalhador. Concluímos que, a cada mu-

1 Doutora em educação. Universidade Estadual do Ceará – UECE. raquel.dias@uece.br.

2 Mestre em educação. Universidade Federal do Ceará – UFC. nivaniaamancio@hotmail.com.

3 Mestranda em educação. Universidade Federal do Ceará – UFC. damares.abu@gmail.com.

dança na base da produção e na forma de organização do trabalho no contexto do sistema capitalista, processam-se uma série de reformas no sistema educacional, implicando também na reordenação dos modelos de profissionalização do trabalhador com vistas à sua adequação aos interesses do mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Crise do capital. Transformações produtivas. Profissionalização do trabalhador.

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo produtivo trouxeram inúmeras mudanças nos diversos setores sociais. A finalidade dessas transformações, grosso modo, foi a de salvaguardar o capital, garantindo sua permanência enquanto sistema preponderante de acumulação de riquezas. Para compreendermos melhor essas metamorfoses e suas implicações na vida dos sujeitos é preciso, de imediato, acentuar que o capital em diversos momentos da história apresentou crises profundas que sinalizavam, notadamente, as fragilidades no cerne de sua estrutura. Decorrente de um contexto de crise, a ordem sociometabólica⁴ do capital, que segundo Mészáros (2011), possui características expansionistas, destrutivas e incontroláveis⁵, tem suas engrenagens desestabilizadas, o que coloca em xeque sua supremacia controladora e acumulativa.

As crises do capital estão relacionadas, fundamentalmente, com a busca de sua reprodução crescente. Em decorrência disso, suas contradições se afloram, expressando, consideravelmente, a diminuição das taxas de lucro. As contradições presentes nesse processo são intrínsecas à natureza da produção capitalista, ou seja, “o processo de acumulação leva o sistema a expandir-se mais que suas possibilidades de realizar o que produz e, com isso, determina o aparecimento de crises mais agudas” (FRIGOTTO, 1984). De acordo com Marx e Engels (2010, p. 45):

O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. E de que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destrui-

4 A expressão sociometabólica é largamente utilizada por István Mészáros, que compreende a natureza do capitalismo como um sistema minuciosamente orgânico em sua estruturação.

5 Essas características desenvolvidas por Mészáros indicam que o capitalismo se comporta sempre numa dimensão contínua de crescimento, destrói o homem enquanto ser social para obtenção de mais-valia e é incontrolável porque precisa permanecer enquanto sistema totalitário.

ção violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las.

Dentro dessa configuração de crise, a classe detentora do capital vai reorganizando seus meios de dominação como forma de responder a essa complexa situação fenomênica que ameaça a estabilidade do sistema. Para isso, é necessário que ela – a burguesia como classe detentora do capital – atinja o âmago das relações sociais, ou seja, o trabalho em todas as suas dimensões, e, paralelamente, conte com um importante aliado que assegura sua permanente legitimidade: o Estado. Vejamos, então, como acontece a descaracterização do trabalho no modo de produção capitalista; qual o papel desempenhado pelo Estado frente à crise do sistema; e, por último, mas todavia relevante, as mudanças no campo produtivo e suas respectivas incidências na profissionalização do trabalhador.

2. O TRABALHO SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Marx, em “O Capital”⁶, expõe diligentemente o processo de formação humana presente no ato do trabalho. Para o autor, o trabalho representa condição vital para homens e mulheres em sua luta pela sobrevivência. É por seu intermédio que a espécie humana se distingue dos outros animais, domina a natureza e a transforma. É uma experiência dotada de criatividade e de sentido, que suscita mudanças no mundo natural na mesma proporção em que o homem transforma a si mesmo, bem como, aprofunda as relações sociais existentes. Sem a perspectiva do trabalho a vida humana não seria possível.

Paradoxalmente, no modo de produção capitalista, o trabalho foi subsumido à lógica de valorização da mercadoria. Dessa forma, sua função se restringe ao fato de ser gerador de lucros. Isso porque na dinâmica produtiva do sistema do capital, o valor de uso dos objetos torna-se secundário, enquanto que o valor de troca assume uma condição radicalmente maximizada. A esse respeito, Antunes (2009, p.23), tendo como referência a obra de Mészáros, declara:

A explicação disso está na sua finalidade essencial, que não é outra senão “expandir constantemente o valor de troca, ao qual todos os demais – desde as mais básicas e mais íntimas

6 Ver capítulo 5 do livro “O Capital”.

necessidades dos indivíduos até as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais, - devem estar estritamente subordinados” (1995: 14). Desse modo, a “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da autorrealização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema do capital desde sua origem” (1995: 522). Ou seja, para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo.

Além disso, no movimento de supremacia do valor de troca, o trabalhador tem suas potencialidades humanas (física, emocional e intelectual) absorvidas na perspectiva de produção de sobre-trabalho. Para ser considerado útil dentro desse processo, “não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia” (TUMOLO, 2005, p. 254). Ele mesmo, o trabalhador, é reduzido à condição de mercadoria, tornando-se “a mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e a grandeza de sua produção” (MARX, 2010, p. 79).

Mészáros analisa que “o capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, antes mesmo de ser controlado” (2011, p. 98). Nesse sistema, os meios mais inescrupulosos são adotados para imprimir nos indivíduos suas exigências e assim, sujeitá-los aos seus imperativos, que em última instância se traduzem na extração da mais-valia por intermédio da exploração do trabalho. Importa ressaltar que esse controle é parte do conjunto de ações que viabilizam o funcionamento estrutural do capital; dessa forma, esse complexo de dominação força o envolvimento dos seres sociais no ambicioso projeto de acumulação ou os descarta, no caso deles não se adequarem ao sistema.

3. O ESTADO BURGUÊS E OS MECANISMOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL

A estrutura de dominação totalizante⁷ se desdobra também na divisão da

7 Para Mészáros (2011, p. 96): “A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle [...]”.

sociedade em classes e na massificação daquilo que o economista, Adam Smith, tanto enaltecia: a divisão do trabalho como elemento fundamental para a extensão do mercado. Ele não deteve esforços na defesa da divisão do trabalho como fator determinante para alavancar a produção, ao contrário, tornou isso princípio básico na obtenção de riquezas, desconsiderando seu caráter social que se manifesta, dentre várias outras maneiras, como mutilador da classe trabalhadora (MARX, 2013).

Além desses aspectos, para que tenhamos uma compreensão que, pelo menos, se aproxime da totalidade da força controladora do sistema do capital, não podemos deixar de mencionar o papel do Estado e sua estrita relação com os interesses da classe dominante. Marx e Engels (2010, p. 41) no “Manifesto comunista”, já nos alertavam a respeito do Estado afirmando que “cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente” e que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Idem, 2010, p. 42).

Lukács (2012), ao abordar a questão do Estado, elucida que no jogo de forças entre proletários e burgueses, o poder do Estado é considerado um dos maiores instrumentos para a manutenção da dominação de classe. O Estado não somente se associa e dissemina a ideologia capitalista, mas legitima ora entusiasmadamente, ora sutilmente a ação da burguesia, de maneira que esta encontra solo fértil para seu desenvolvimento desenfreado. Nessa perspectiva, os sentidos subjacentes que a democracia assume dentro do Estado burguês, sob os enfoques do capital, traduzem-se como medidas oportunistas de cooptação dos sujeitos, gerando a falsa ilusão de que o poder e a participação nas decisões estatais estão igualmente distribuídos, conforme enfatiza Lukács (2012, p. 82):

Aqui [se referindo à democracia no Estado burguês], no entanto, esquece-se somente – somente! – o pequeno detalhe de que os homens não são indivíduos abstratos, cidadãos abstratos, átomos isolados de um todo estatal, mas são, sem exceção, homens concretos, que ocupam um lugar determinado na produção social e cujo ser social (e, com isso, seu pensamento, etc.) é determinado por essa posição. A democracia pura da sociedade burguesa anula essa mediação: ela liga imediatamente o indivíduo puro simples, o indivíduo abstrato, com a totalidade do Estado, que, nesse contexto, aparece de modo igualmente abstrato. Já por meio desse caráter formal essencial à democracia pura, a sociedade bur-

guesa é pulverizada politicamente.

Frigotto (1984, p. 119) nos apresenta o aspecto intervencionista que o Estado adquire no movimento orgânico do capital. Segundo o autor, na sociedade capitalista o Estado assume função singular de interferir na esfera econômica e mediar os conflitos que se manifestam a partir das crises. Disfarçado por uma pseudo-neutralidade, o Estado redefine as bases da sociedade à medida que a produção capitalista assume novos formatos e novas necessidades.

O Estado intervencionista, em suma, vai-se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo inter-relacionado: uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes.

Dessa forma, o referido teórico (ibidem) compreende que o Estado passa a ser, então, o empreendedor da ordem burguesa. Ele não apenas desorganiza a classe trabalhadora, e com isso, torna-a alvo fácil da manipulação da classe dominante; mas, chancela leis e viabiliza políticas públicas que claramente são movidas devido às exigências de permanência do capitalismo.

4. A PASSAGEM DO MODELO FORDISTA/TAYLORISTA AO MODELO TOYOTISTA E AS MUDANÇAS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR

Em se tratando de profissionalização, cabe imprimir nos sujeitos que constituem a classe trabalhadora as noções inerentes ao padrão requerido pelo capital, fortalecendo suas bases e constituindo uma nova concepção de profissional a partir dos moldes hegemônicos (SOUSA JUNIOR, 2010; FRIGOTTO, 1984; KUENZER, 1995).

Com efeito, a profissionalização da classe-que-vive-do-trabalho⁸ tem estrita

8 Expressão cunhada por Antunes (2009), para demonstrar a existência e ampliação da classe trabalhadora e se contrapondo autores que justificam o fim desta.

relação com o modo de produção em voga. Marx (2009, p. 139) já nos chamava atenção que “à medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu interior um novo proletariado”, ou seja, um proletariado que esteja apto a suprir as demandas do capital. Essa aptidão nos signos burgueses, nada mais é do que uma formação para o trabalho, imposta por uma classe em detrimento da outra.

O interesse da classe dominante pela profissionalização do trabalhador decorre das próprias “condições econômicas da vida burguesa” (MARX, 2009, p. 139). No ideário capitalista é necessário que repousem sobre o trabalhador atribuições que assegurem o desenvolvimento do capital em escala contínua, numa proporção ajustada com a alienação e reificação dos sujeitos. Essas aspirações só se tornam possíveis dentro de uma concepção ideológica envolvendo o todo social, inclusive, o processo educativo desses sujeitos históricos.

Ao analisarmos, pois, a aceleração industrial – iniciado no final do século XIX – como atividade econômica basilar para o desenvolvimento do capitalismo, assistimos, concomitantemente, a necessidade da indústria no que diz respeito à profissionalização e à qualificação da mão de obra necessária para o trabalho nessa “nova tendência” produtiva.

Estratégias foram elaboradas dentro e fora do espaço de trabalho, visando “aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir custos de transporte etc.” (PINTO, 2010, p 19). Dentro das indústrias foram aplicadas técnicas sistematizadas por agentes da administração, com vistas ao aumento da produtividade, enquanto que fora do ambiente de trabalho essas técnicas foram também fortemente consolidadas no âmbito educacional, a fim de introduzir nos indivíduos as novas regras do mercado. As políticas públicas que orientavam a formação dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora passavam, indubitavelmente, por questões demandadas pela economia vigente. Sobre isso, Shiroma, Evangelista e Moraes (2007, p. 13) argumentam: “Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava [...]”.

Sobre as técnicas empregadas no setor industrial destacamos, rapidamente, o binômio taylorismo-fordismo, que durante várias décadas impulsionou a produção que se constituía com o alargamento da indústria. Doravante, adentraremos no

toyotismo, o qual será trabalhado mais à frente. Entretanto, em todos eles, procuramos discutir as repercussões no mundo do trabalho e na profissionalização do trabalhador, partindo da compreensão que ambos estão do mesmo lado da moeda; primeiro, porque para que haja progresso no capitalismo, o trabalhador precisa estar munido das competências básicas que o mercado exige; segundo, a formação precisa garantir a sustentação necessária para o constante avanço da produção, gerando, assim, um ciclo visceral.

Frederick Wislow Taylor (1856-1915), idealizador do taylorismo, percebeu que um trabalhador poderia contribuir muito mais com a produção a partir de um sistemático controle sobre seu tempo de trabalho. Observando o andamento da fábrica, ele chegou à conclusão de que “se subdividisse ao extremo diferentes atividades em tarefas tão simples quanto esboços de gestos, passando então a medir a duração de cada movimento com um cronômetro, o resultado seria a determinação do tempo “real” gasto para se realizar cada operação” (PINTO, 2010, p. 26). No empuxo dessas análises, Taylor tentava convencer de que quanto mais o trabalhador produzisse, mais lucro seria obtido e, portanto, mais empregos com melhores rendas (ANTUNES, 2009). Um grande equívoco! Gramsci (2008, pp. 66-67), ao abordar esse assunto, desvenda o significado do taylorismo nas sociedades capitalistas:

O maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e com a consciência da finalidade nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem. A expressão consciência da finalidade pode parecer no mínimo espirituosa a quem recorde a frase de Taylor sobre o gorila amestrado⁹. Taylor, de fato, exprime com cinismo brutal a finalidade da sociedade americana, de desenvolver no trabalhador posturas maquinais e automáticas, eliminar o antigo senso psicofísico do trabalho profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente. Mas na realidade essas são novidades originais. Trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que foi iniciado com o nascer do próprio industrialismo, fase que é só mais intensa que as precedentes e se manifesta

9 Segundo Gramsci, Taylor considerava que um gorila amestrado poderia realizar o trabalho efetivado por um operário, se assim fosse treinado.

nas formas mais brutais.

Henry Ford (1862-1947), organizador do fordismo, ampliou uma série de mecanismos, inclusive o taylorismo, que eram desenvolvidos por empresas da época, mas sua ideia básica era padronizar os produtos fabricados e produzi-los numa escala expansiva que, segundo ele, acarretaria na diminuição dos custos e provocaria um aumento no consumo¹⁰. A respeito do consumo, Ford também se mostrou inovador, pois imprimiu nos indivíduos o consumo de produtos padronizados fabricados em série (ANTUNES, 2009; PINTO, 2010).

De certo, as mutações ocasionadas pelo padrão taylorista-fordista designava elevação e regularização da produtividade. No entanto, a consecução dessa nova ordem empresarial não se restringia apenas aos aspectos econômicos, mas continha forte influência na aprendizagem do trabalhador. O que estava em questão não era mais os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do sujeito, mas sim, se ele executaria sua parcela de trabalho dentro de um tempo específico, não comprometendo, assim, o todo da produção. O que se verifica na era taylorista-fordista é a fragmentação do trabalho reduzindo densamente o processo de aprendizagem do trabalhador. Antunes considera, acerca dessa questão:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de manter a intensidade na extração do sobretrabalho. [...] Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p.39).

Nesse mesmo raciocínio taylorista-fordista seguiram também as propostas

10 É importante acentuar que no fordismo as esteiras transportadoras foram usadas em larga escala, fortalecendo a produção em massa.

educacionais, que se concentraram em formular políticas em consonância com o processo de industrialização vigente. O que estava sendo veiculado nos espaços escolares era uma pedagogia que tinha como referencial as máximas da organização da fábrica.

No Brasil, cuja indústria ainda apresentava características incipientes em virtude da prevalência do modelo agrário exportador, essa concepção ficou bastante evidente, sobretudo, com medidas implantadas pelo Estado Novo em 1937. Para Shiroma, Evangelista e Moraes (2007, p. 22), a constituição estabelecida nesse período, incluiu a educação “em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica”. Isso se configura, a nosso ver, como uma grande façanha, pois uma educação com fins econômicos e sem reformas estruturais, jamais teria fôlego para tão grande responsabilidade.

O ensino da classe trabalhadora no Estado Novo passou a ser alvo de bastante debate, o que reverberou no ensino pré-vocacional e profissional. Compreendia-se que o provimento do ensino era do Estado, porém, o setor industrial e os sindicatos econômicos também estavam incumbidos de realizar essa tarefa (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007).

Entre 1942 e 1946, com a chamada Reforma Capanema, vários decretos-leis foram sancionados de maneira que confirmam o exposto, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Alguns deles são: Lei Orgânica do Ensino Industrial; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Lei Orgânica do Ensino Comercial; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, quase todas, senão todas, as deliberações advindas do Estado à educação, admitiam concretamente que a escola teria um caráter formador de mão de obra para ocupar os postos de trabalho que a indústria requeria. A respeito disso, entendemos perfeitamente a permanência da escola dualista e, portanto, o porquê de reformas superficiais e imediatistas. Segundo Kuenzer (2010, p. 1156),

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções

operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas da forma taylorista-fordista de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

Em linhas gerais, a profissionalização do trabalhador oferecida pelo Estado, naquele momento, caminhava abraçada com o ideário da sociabilidade burguesa, conseqüentemente, não é difícil reconhecer dentro desse emaranhado, por exemplo, as relações estranhadas, a extração da mais-valia e a mercadoria fetichizada; expressões típicas da natureza do capital (SOUSA JUNIOR, 2010; FRIGOTTO, 1984).

Com efeito, o binômio taylorista-fordista se desenvolveu de maneira exacerbada nas sociedades capitalistas centrais, inclusive, no período da I e da II Guerra Mundial. Em seguida, ele se difundiu também nos países periféricos, disseminando suas concepções civilizatórias, tornando-os parte da conjuntura produtiva e consumista, ou seja, atingiu dimensões mundiais.

No entanto, a partir dos anos de 1970 o capitalismo começou a apresentar sinais de fragilidade, iniciando nos países centrais e refletindo, evidentemente, nos periféricos. Acontecimentos díspares corroboraram para o surgimento da crise. Alguns deles foram: (I) queda da taxa de lucro, devido ao aumento da força de trabalho conquistado por meio da luta dos trabalhadores nos anos pós-45; (II) enfraquecimento do padrão taylorista-fordista; (III) maior concentração de capitais; (IV) esgotamento do Estado do bem-estar social; (V) desemprego estrutural; (VI) crise nos preços do petróleo¹¹ (ANTUNES, 2009).

De fato, a crise que se instalava exigia respostas que reorganizasse o capital numa perspectiva global. Para isso era preciso desenvolver novas formas de dominação e extração da mais-valia. Antunes (2009, p. 33) compreende que nesse período:

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo,

11 Antunes em seu livro “Os sentidos do trabalho” (2009) aprofunda a discussão sobre a crise sofrida pelo capital nos anos de 1970. O autor, ancorado em Mészáros, apresenta elementos fundamentais que antecederam o estágio de crise e que foram agudizados com o enfraquecimento do binômio taylorista-fordista.

com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho, e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um *intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão [...] (Grifos do autor).

Dessa forma, uma nova lógica de acumulação conduzia o capital na manutenção de sua estrutura hegemônica, mundializada e impositiva. Esse movimento se desdobrava na política, no trabalho e nas demais esferas da sociedade, como por exemplo, na escola.

Na política e na economia, acompanhamos o (re)surgimento¹² do modelo neoliberal que teve como seus principais representantes os economistas Friederich Hayek e Milton Friedman. A concepção defendida por tais autores partia da ideia que os “objetivos individuais devem ser soberanos e isso implica reconhecer no indivíduo o juiz supremo dos próprios objetivos” (BIANCHETTI, 1997, p. 73).

No contexto neoliberal, o Estado passa a ser personificado e tem seus poderes limitados. Segundo os porta-vozes desse modelo, o poder do Estado vincula-se à ação coercitiva, coibindo a liberdade dos sujeitos. Para Bianchetti (1997, p. 80),

Toda problemática dos neoliberais com o Estado está em relação com o conflito entre concentração e distribuição do poder, como também com os mecanismos utilizados para a tomada de decisões. Este último aspecto mostra uma diferença importante do neoliberalismo com relação a outras posições liberais de orientação democrática, pois este modelo é partidário da distribuição do poder nas instituições sociais de alcance reduzido, rechaçando a democratização ampliada da sociedade por temor a uma “tirania da maioria”.

O resultado dessa política é a desresponsabilização do Estado daquilo que é

12 Faz-se *mister* realçar que o modelo neoliberal surgiu ainda nos anos 1940, com a publicação da obra de Hayek, “O caminho da servidão”. Naquela época, o Estado do Bem-Estar Social atendia às demandas do capitalismo e as ideias neoclássicas não tiveram muito respaldo, ressurgindo com mais força nos anos 1960, com o declínio do Estado do Bem-Estar Social e o advento da grande crise dos anos de 1970.

sua tarefa primeira. O Estado, pois, deixa de prover os serviços básicos, inclusive para os excluídos do mercado de trabalho, permitindo que o setor privado ofereça-os para a sociedade. Isso contribui, por um lado, para o ajustamento da “democracia de negociação”, na qual o campo empresarial fica incumbido de levar esses serviços para a população mediante pagamento; e por outro, incita a competitividade, alegando que o segredo da melhoria dos serviços está no ato da concorrência.

A agenda central do neoliberalismo consiste, portanto, na privatização, na redução do papel do Estado na economia, condições flexibilizadas de trabalho, desarticulação dos sindicatos e criação do sindicalismo de empresa, estímulo ao empreendedorismo, dentre outros (ANTUNES, 2009).

Se na política erigiu-se o neoliberalismo, no âmbito do trabalho, compatível às premissas neoliberais instalou-se o toyotismo. Esse sistema de produção brotou em condições bem distintas do taylorismo-fordista. Seu surgimento se deu no Japão na empresa Toyota Motor Company, pelo engenheiro Taiichi Ohno¹³ e apresentava características como, flexibilização, redução de estoques, Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), sistema *Just-in-time*¹⁴, *kanban*¹⁵ e automação. Sua consolidação também se deu por apresentar medidas que manipulavam a subjetividade do trabalhador, extraindo conhecimentos tácitos, ou seja, conhecimentos adquiridos ao longo da vida, pela experiência, e usando sua criatividade a favor da obtenção de lucros. Pinto (2010, p. 46), ao analisar o toyotismo, afirma:

13 “O sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, esse sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso” (OHNO, 1978, *apud* PINTO 2010, pp.61-62)

14 *Just-in-time* é um sistema de administração da produção que determina que tudo deve ser produzido e comprado na hora exata, conforme a demanda do consumidor.

15 Ferramenta para administrar o método de produção *Just-in-time* por meio de um sistema de informação com cartões, controlando as quantidades manufaturado-produzidas.

O sistema toyotista de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa “enxuta” e “flexível”. Isso era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com utilização de força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividade de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades.

O toyotismo, a partir dos anos de 1980, foi difundido para os principais países capitalistas e, nos anos de 1990, as regiões de capitalismo periféricos passaram a desenvolvê-lo. Nesse sentido, o sistema toyotista estava consolidado, sobretudo, quando na esfera política mundial a máxima de flexibilização também estava posta através das medidas neoliberais.

No que concerne a educação, inúmeras reformas foram empreendidas, ainda mais, quando organismos ligados ao capital hegemônico, começaram a intervir no processo educacional dos países do terceiro mundo. Os governos se comprometiam com diversas recomendações de agências estrangeiras, assim, o currículo dos educandos se pautava numa educação para o moderno mercado de trabalho que também se construía naquele momento.

No Brasil, nos anos de 1970, o neoliberalismo ainda não estava completamente solidificado, mas as determinações que estavam em curso mostravam de forma clara que isso seria apenas uma questão de tempo. As mudanças na área educacional são uma prova cabal de como o país já começava a se alinhar, paulatinamente, aos imperativos econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que as crises do capitalismo se agravam, reações da burguesia também se asseveram no bojo dos processos produtivos. Começa-se a erigir saídas que representam uma nova reestruturação do capital, significando, dentro dessa lógica de colapso econômico, formas cada vez mais aviltantes de extração de mais-

-valia e expropriação intensificada no que diz respeito ao saber fazer do trabalhador.

O que está em jogo é a garantia do engajamento das mais distintas instâncias da sociedade no projeto capitalista; logo, o Estado assume a função de algoz das reformas em curso, reverberando efetivamente na vida do trabalhador, mais especificamente na formação exigida pelo mercado, implementando leis, projetos, normas que objetivam adequar a formação e a profissionalização às exigências e necessidades do capital.

No contexto atual de crise e de reorganização da produção sob novos moldes considerados “flexíveis” em comparação ao fordismo/taylorismo, o mercado agora exige um trabalhador polivalente, flexibilizado, criativo, competitivo e que esteja apto a se enquadrar rapidamente no processo produtivo. A formação da classe trabalhadora ganha, então, novos contornos, mas sempre orientada pelos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez editora, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção do trabalhador. 4ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Revista Educação e Sociedade, vol. 28 n.100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LUKÁCS, G. **Lenin**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Saviani, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**: da expressão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. 2ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TUMOLO, S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**. Revista Educ. Soc., vol 26, nº 90, jan-abr/2005, 239-265.

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS
E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
EM SITUAÇÃO DE CONTEXTO CRÍTICO
(SÃO LUÍS, BRASIL)**

GEORGIANA LIMA VIANA
ROSANA LIMA VIANA

UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATEGIAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM SITUAÇÃO DE CONTEXTO CRÍTICO (SÃO LUÍS, BRASIL)¹

Georgiana Lima Viana (1); Rosana Lima Viana (2); Ana Maria Zoppi (3)

(1) Doutoranda em Educação; (2) Doutora em Saúde Pública; (3) Doutora em Educação

(1) *Universidad Nacional de Rosario – Argentina, georlima@hotmail.com; Ministério da Saúde – Fundação Oswaldo Cruz, rosana.viana@saude.gov.br; Universidad Nacional de Buenos Aires, zoppi@fceqyn.unam.edu.ar*

Resumo: O presente estudo pretende explicitar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no seu trabalho, a partir de uma abordagem metodológica biográfica-narrativa, analisando sua auto-percepção e valoração através do resgate de suas histórias de vida, ou seja, de suas vozes e dos símbolos construídos ao longo da profissão docente. A recuperação dessas histórias de vida poderá nos apontar as estratégias construídas pelos professores no enfrentamento dos problemas. Essas estratégias podem ser chamadas de “vias de resistências”. Objetiva-se, desta forma, a construção de políticas educacionais mais adequadas às múltiplas realidades vivenciadas na escola.

Palavras-Chave: Histórias de vida. Condições de trabalho dos professores. Estratégias de resistência dos docentes. Estudo de caso.

INTRODUÇÃO

Grande parte do potencial cultural, técnico e científico das sociedades centra-se nas escolas. O mediador ou elo desses potenciais é inegavelmente o professor. No Brasil, país de conhecida desigualdade social e de déficit educacional expressivo, inúmeros desafios têm sido enfrentados pelos profissionais da educação pública para conquistas de melhores índices educacionais.

Entende-se que para uma gestão educacional adequada é preciso conhecer a problemática que envolve a escola, não só no corpo discente, como também no docente. Nesse ínterim, é preciso discutir e repensar não só o papel do professor dentro das suas práticas de trabalho, como também as condições de vida e trabalho a que estão submetidos.

Estudos realizados apontam o adoecimento mental como consequência das condições de trabalho inadequadas na rotina dos professores, sendo considerado

1 Projeto de pesquisa apresentado à Universidade Nacional de Rosario (Argentina).

como potencial gerador de estados de ânimos negativos, desequilíbrios emocionais e outros mal-estares. Estas consequências afetam não só a saúde mental e orgânica do profissional, mas a sua própria prática educativa que, conseqüentemente, produzem efeitos negativos na gestão escolar (JACARANDÁ, 2008).

Buscando desenvolver tais aspectos, é que este estudo pretende explorar as condições de trabalho e de vida e as estratégias desenvolvidas de adaptação a uma situação de contexto crítico dos professores da rede de ensino municipal do estado do Maranhão (Brasil) através da recuperação de suas histórias de vida.

JUSTIFICATIVA

Apesar da amplitude do debate sobre a educação pública, ainda são restritos estudos específicos a respeito das condições de trabalho e de vida dos profissionais na escola, como também estudos que identifiquem as estratégias construídas pelos docentes no enfrentamento dessas condições.

Sabe-se que uma gestão escolar voltada para a transformação social prioriza a participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e da própria população. Para tanto, é fundamental conhecer as dificuldades que a escola enfrenta, dentro e fora de seus muros, para efetivação de práticas educacionais voltadas para as demandas da comunidade, que propiciarão tomadas de decisões, escolhas justas e responsáveis no enfrentamento dos problemas na escola.

É dentro desta necessidade que este estudo tem a ambição de servir como um instrumento capaz de produzir conhecimento sobre as condições de trabalho dos professores na escola pública e a relação com as suas vidas. Vale ressaltar que a área a ser estudada é expressivamente carente de políticas públicas que efetivamente se traduzam em melhores condições de vida para a população. Pretende-se, assim, ouvir as vozes “dos outros”, suas ações e estratégias para a construção de sua dimensão educativa e melhoria de sua profissão.

O PROBLEMA

Diante do contexto exposto anteriormente, este trabalho propõe-se a estudar as estratégias desenvolvidas pelos professores para adaptar-se às suas condições

de vida, analisando sua auto- percepção e valoração através do resgate de suas histórias de vida, de suas vozes e dos símbolos construídos ao longo da profissão docente. Um questionamento importante nesse processo é: por que alguns deles, apesar de toda problemática que envolve o sistema educacional, obtiveram êxito e não somente foram reprodutores do processo que vivem?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Caracterizar as condições de vida e de trabalho de professores da rede pública estadual de ensino do estado do Maranhão (Brasil), bem com as estratégias desenvolvidas para adaptar-se às situações de contexto crítico, analisando à sua importância para a construção de uma gestão escolar participativa.

Objetivos específicos

- Identificar os aspectos históricos e sociais das escolas públicas estaduais de São Luís- MA;

- Identificar as estratégias construídas pelos professores para enfrentamento dos problemas de gestão escolar;

-Descrever os aspectos históricos e sociais da escola Anjo da Guarda da área Itaqui-Bacanga;

-Traçar um perfil sociocultural dos professores da escola Anjo da Guarda;

-Definir os problemas enfrentados pelos professores da escola enquanto trabalhadores da educação.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

O professor - sua prática de trabalho e de vida

Para Mészáros (2005), a máquina produtiva em expansão do sistema capitalista nos dias atuais influencia sobremaneira a educação institucionalizada, atuando no fornecimento de conhecimentos e de pessoal necessários à transmissão de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Assim, não pode haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, pois seus indivíduos são devidamente

“educados” e aceitos dentro de uma estrutura de subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Segundo Savianni (1999), a prática educativa possui uma dimensão política e toda prática política possui em si mesma uma dimensão educativa. A educação e a política devem ser entendidas como uma manifestação da prática social inerente a uma sociedade de classes. A sociedade então é dividida em interesses antagônicos e a educação é uma prática social que não é neutra.

Nesse contexto, a inserção do trabalhador da educação (como o professor), deve ser entendida a partir de reflexões sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho eminentemente capitalista, onde as exigências tecnológicas e de habilidades múltiplas ganham cada vez mais espaço em detrimento das necessidades e capacidades do trabalhador (FRIGOTTO, 2006).

Desta forma, o presente estudo busca a abordagem das condições de vida e de trabalho do professor, a partir da recuperação de suas histórias de vida, como elemento fundamental para construção de uma escola essencialmente transformadora.

METODOLOGIA

Caracterização da área de estudo

O estado do Maranhão, localizado a extremo Oeste da Região Nordeste do Brasil, possui 217 municípios, uma área física de 331.936,948km², onde está distribuída uma população de 6.850.884. A capital São Luís possui 6.850.884 habitantes e sua principal atividade econômica da cidade é o comércio de derivados de petróleo, concentrando 36% do PIB do estado (17.915.048) (IBGE ,2010).

O Estado ainda possui uma rica vegetação, sendo cercado por Mata dos Coais (leste), mangues na região litorânea, Floresta Amazônica (oeste) e Cerrado no sul. O Maranhão ainda é o único estado da região com parte de sua área coberta pela floresta Amazônica, apresentando importantes áreas de proteção ambiental (IBGE,2011). Mas, apesar da natureza privilegiada, da diversidade da flora e da fauna que o cerca, da rica cultura do povo, mistura das etnias do branco europeu com negro e índio, o Maranhão historicamente atinge índices sociais adversos no país. Proporcionalmente à população, em nenhum estado do Brasil morrem mais crianças do que no Maranhão. A média é quase o dobro da nacional. E quem vive no Es-

tado, vive menos. O Maranhão é o único estado brasileiro onde a expectativa de vida não chega aos 70 anos. A média brasileira é de quase 75 anos. (IBGE-2010-2011).

Neste estudo, a área escolhida para essa pesquisa, localiza-se entre a ponte do Bacanga e o Porto do Itaqui, daí a denominação: Itaqui-Bacanga. Esta região compreende mais de 58 comunidades entre rurais e urbanas à margem de São Luís e abrange uma população de mais de 250 mil habitantes, o que corresponde a 20% da população municipal (ICE-MA-2013). O bairro escolhido para esta pesquisa, dentre os 27 maiores que compõem o Itaqui-Bacanga, será o Anjo da Guarda. Este é a segunda maior em população da área, cerca de quase 25 mil habitantes. (ICE-MA-2013). No entanto, são poucas as escolas públicas da região e principalmente creches suficientes para os filhos dos trabalhadores.

A escola a ser estudada encontra-se inserida neste contexto. O bairro Anjo da Guarda, apesar de apresentar um número bastante expressivo de habitantes, encontra-se, assim como os demais da região, carente de políticas públicas eficazes e capazes de transformar a realidade de abandono dos moradores.

Técnicas de pesquisa

O presente estudo apresenta como objetivo a recuperação de histórias de vida de professores da escola Almirante Carlos Madeira, escola de ensino fundamental da área Itaqui-Bacanga de São Luís- MA. Para isso, se utilizará como aproximação metodológica principal as histórias de vida. Para Bolívar (2001), a história de vida é uma técnica que permite ao investigador compreender o interior do mundo dos sujeitos que se quer estudar, com o uso heurístico da reflexividade, ou seja, transformando o sujeito investigado em co-investigador de sua própria vida.

Assim, pretende-se utilizar as histórias de vida dos educadores que normalmente não são ouvidos em suas falas, para refletir a coletividade social do ambiente escolar. Serão escolhidos 10 professores: 3 que já estejam em fase de aposentadoria; 3 que estejam no meio da carreira de magistério; 3 que estão iniciando a carreira na escola; e o gestor da escola. Espera-se com essa escolha contrapor diferentes visões e expectativas da carreira escolhida.

Será realizado, ainda, um levantamento das condições de trabalho na escola, através de questionário específico a ser aplicado junto ao corpo docente, que abor-

dará os seguintes aspectos relativos à jornada de trabalho: recursos pedagógicos disponíveis; locais de moradia; rotina e jornada diárias de trabalho; faixa etária; remuneração mensal; formação profissional; estado civil; renda familiar; meios de transporte; e os problemas de saúde adquiridos. Tal procedimento visará traçar um perfil do corpo docente em atuação na escola e as suas respectivas estruturas de trabalho.

A análise final do estudo estará voltada para a discussão das condições de trabalho e de vida do corpo docente, considerando-se os diferentes procedimentos analíticos do estudo e a investigação bibliográfica. Pretende-se explicitar, que o professor é uma pessoa e que, portanto, sua autoimagem é tão importante quanto sua prática, pois exerce um tipo de profissão onde a pessoa não pode ser facilmente desvinculada de seu exercício profissional. Desta forma, a dimensão pessoal é um fator crucial nos modos como constroem e desenvolvem seu trabalho (Nias,1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, Antonio Domingos ; FERNANDÉZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.** Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

FRIGOTTO, Gaudencio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França ; NEVES, Lúcia Maria Wanderley . (Comp.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPISJVS Ediciones, 2006.

IBGE. (2010). Censo Demográfico de 2010. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao Município de São Luís. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>

IBGE. (2011). Censo Demográfico de 2011. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao Município de São Luís. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2011/>

ICE. (2013). Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão. Diagnóstico Social do bairro Itaqui Bacanga do Município de São Luís. Disponível em: <http://www.nossasaoluis.org.br/site/2014/02/06/diagnostico-socioeconomico-itaqui-bacanga-e-seus-desdobramentos/>

JACARANDÁ, Elza Maria de Freitas. Sofrimento mental e satisfação no trabalho: um estudo com professores das escolas inclusivas estaduais de ensino fundamental em Porto Velho, Rondônia. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Ediciones, 2005.

NIAS, JENNIFER. **Primary teachers talking: A study of teaching as work**. Londres: Routledge, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogía histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 1999.



VELHICE E RESILIÊNCIA: UMA NOVA FORMA DE VER A VIDA

DOMINGAS MONTEIRO DE SOUSA
NEILA BARBOSA OSÓRIO

MENINAS E SONHOS: SUBTERRÂNEOS DAS MEMÓRIAS DE ADOLESCENTES MIGRANTES NO SUDESTE DO PARÁ

Gildecy Santos Pereira
Pedagoga, Mestre em Educação e Cultura – UFPA

Sulamita Cunha Morgado
Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade - UFPA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marizete Fonseca da Silva - UFPA

Resumo: A partir das narrativas de histórias de vida e memórias subterrâneas de jovens adolescentes de Assentamentos da Reforma Agrária que vivenciaram um processo de migração “espontânea” do campo para a cidade, este texto faz uma reflexão acerca da juventude camponesa, centrando a discussão na tessitura de fios, desafios e perspectivas que estas enfrentaram/enfrentam ao se verem distante de suas famílias e de suas realidades sócio-culturais. As dificuldades, perspectivas, e contradições externalizadas nestas memórias. Visando desvelar e compreender como se dão nesse contexto as relações familiares, o desenraizamento social, familiar e cultural, trazendo a tona também, a discussão sobre pedofilia, assédio e abuso sexual. Enfatizamos a importância desse estudo e do pouco destaque que tem se dado a esse tema nas produções científicas, bem como a falta de atenção às vozes asfixiadas dessas adolescentes e seus sonhos.

Palavras-chaves: Juventude feminina do campo. Memórias subterrâneas. Abuso sexual. Subjetividade.

1. Introdução

Inicialmente desejávamos fazer um estudo sobre a trajetória das jovens adolescentes que migraram do campo para a cidade, e nesse processo migratório¹, perderam a identidade com a terra e a relação de pertencimento. No entanto, esse não foi o único elemento que focamos. Pois logo no início da pesquisa uma das temáticas que se sobressaiu implicitamente nas falas das depoentes foi a pedofilia, o abuso sexual e o aliciamento dessas meninas. Começamos a partir daí a questionar: Quem são essas corajosas mulheres? São pessoas com face, com sonhos, sofridas,

1 Essa pesquisa foi desenvolvida tomando como recorte histórico e geográfico uma área de assentamento denominada “Cametaú/Fortaleza”, bem próxima a Vila “Pau Seco” município de Marabá- Pará, que há alguns anos atrás, (na década de 80), foi cenário de vários conflitos de luta pela posse da terra, além de uma intensa trajetória de assassinatos e chacinas.

alegres, religiosas, descrentes, professoras, donas de casa, garotas de programa. Foram algumas dessas mulheres que nos ajudaram a escrever esse texto, que tem assim como nós as pesquisadoras, o anseio de chamar atenção das pessoas pra esses fatos que acontecem cotidianamente e são “naturalizados” pela sociedade.

Nessa construção, as memórias das depoentes dessa pesquisa foram externalizadas, através de histórias de vida. Como também fizemos parte deste contexto migratório, e já conhecíamos algumas dessas jovens, não tivemos muitos problemas em trazê-las a dar seus depoimentos. Mesmo assim, foi bem difícil desenvolver esse trabalho, considerando que algumas memórias subterrâneas carregam consigo sentimentos de culpa, complexo de inferioridade, choros, sentimentos esses, que em vários momentos não sabíamos como lidar.

Por se tratar de um tema que resgata ressentimentos, silenciamentos, tabus, dentre outros sentimentos que refletem as atitudes cotidianas de cada jovem envolvida, propomos um trabalho colaborativo, utilizando como metodologia a história oral, considerando a possibilidade que a mesma oferece que é dar voz aos que historicamente foram silenciados, pois “ao verem suas experiências de vida e suas memórias valorizadas, como fonte para a construção do conhecimento histórico, as pessoas se reconhecem como sujeitos da história, que os possibilitam refletir sobre o cotidiano a partir do seu próprio protagonismo” (FREITAS, 2002, p. 71).

Além disso, o trabalho com memória possibilita segundo (POLLAK, 1989, p. 3-15) “vivenciar uma experiência, gravá-la e transmiti-la às novas gerações”. Todas as memórias têm um processo individual e, a partir dele, podemos perceber os grupos sociais. A partir de uma história de vida podemos apreender um pouco sobre a sociedade. Neste sentido, “a história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória.” (POLLAK, 1989, p. 95 apud ROUSSO, 2002).

Em meio às narrativas das oito mulheres envolvidas na pesquisa, percebemos que essas recordações são carregadas de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se expressar publicamente. Essa memória “proibida” e, portanto “clandestina”, ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato, a sociedade civil e a ideologia. [...] uma vez rompido o tabu, uma vez que a memória subterrânea con-

segue invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades. (Pollak, 1989).

Optamos por essa metodologia de história oral, pela possibilidade que essa propõe que é trazer para as produções acadêmicas e científicas, as memórias subterrâneas de adolescentes que sobreviveram durante anos, com as memórias e lembranças traumatizantes, lembranças que esperaram e esperam o momento propício para serem expressas. Essas lembranças, marcadas pela doutrinação ideológica, ficaram durante muito tempo confinadas ao silêncio e só foram transmitidas oralmente de algumas gerações para outras, mas raramente em publicações acadêmicas. (Pollak, 1989).

1.2. Juventude do campo no Sudeste do Pará: elementos contextuais e memórias que marcam a trajetória de algumas jovens de Assentamentos da Reforma Agrária

No processo de considerar a condição juvenil, é necessário considerar também as diferentes juventudes que estão na cidade, no campo, na floresta, na beira do rio, cada um com suas especificidades e necessidades e assim sendo, há que se refletir também sobre a juventude que não está inserida nos movimentos, nem em organizações sociais, aqueles/as que estão à margem das políticas públicas e dos espaços de direitos.

Weisheimer [2005], apud SILVA [2009] afirma que a participação da juventude camponesa² nas dinâmicas migratórias,

2 A juventude do campo na Amazônia é marcada pela diversidade. São jovens ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, agricultores familiares, assentados. Assim, os/as jovens dos Assentamentos da Reforma Agrária inscrevem-se nessa cartografia da juventude amazônica.

⁴ No campo, existem 5,9 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade. Cerca de 1,8 milhão vive em situação de extrema pobreza. O nível de escolarização é muito baixo e calcula-se que 65% das pessoas que vivem no campo possuem até quatro anos de estudo. (Cf. Barros: 2006)

assim como a invisibilidade social dessa juventude, são os dois aspectos que chamam atenção dos/as pesquisadores brasileiros/as quando voltam seu olhar para as especificidades dessa juventude.

No primeiro aspecto, é perceptível uma saída mais significativa por parte das jovens. Em determinados casos, a mãe acaba saindo também para morar com a/s filha/s na cidade. Segundo Weisheimer (2005), 25% da migração jovem para a cidade correspondem a migração feminina.

Nós morava todo mundo na roça, aí quando terminou a 4ª série, meu pai comprou uma casinha de madeira na rua e nós mudamo pra lá. Eu, mãe e as minina (referências às duas irmãs). Aí pai ficou na roça só. No final de semana ele vinha pra rua e trazia arroz, feijão, farinha, macaxeira, inhame, machiche abroba, quiabo, essas coisa que a gente planta na roça mesmo. [...] Quando ele num vinha nós ia no sábado e voltava na segunda feira no ônibus da linha. (Arlete – maio de 2009).

Neste sentido, a grande maioria das adolescentes, são estimuladas a deslocar-se do campo para a cidade, pois tem a ilusão de que nesse espaço que tem uma dinâmica bastante diferente do seu lugar de origem, tudo vai melhorar e assim nutrem o *sonho* de mudar não só a sua qualidade de vida, mas também de seus familiares, que neste contexto, deposita nessa adolescente uma intensa carga de responsabilidades no que diz respeito a ter uma ascensão social e assim transformar a situação econômica dos familiares que no campo ficaram

O trabalho nesse contexto se configura enquanto um cunho identitário importante para as pessoas de modo geral. E para as mulheres principalmente, pelo fato de caracterizar uma certa “redenção ou elevação da sua auto estima. Nesse relato,

é possível perceber que o trabalho embora considerado por ela “inferior,” se constitui enquanto um elemento bastante significativo no seu imaginário, já que neste sentido, devolveria a dignidade que a situação de abuso sexual lhe tirara, uma vez que os direitos sociais estão intrinsecamente ligados ao trabalho.

[...] eu não me lembro bem mas parece que foi em 91 que eu saí daqui da roça e fui pra lá, pra cidade pra estudar...eu me lembro que na primeira semana, foi bom demais...eu ficava impressionada com as coisas que tinha na cidade, sabe como é? A pessoa sempre morou na roça, sem energia, alumiaava só com um candierim véi só, a diversão que agente tinha lá era o rio...tinha uma ponte que o pessoal mais novo ia tudo pra lá no domingo, nós apelidava lá de poção..porque era fundo. Aí banhava o dia todo, tinha gente que só saía de lá depois que apanhava que era a hora que os pai levava e dava uns puchavanco de cabelo. Aí quando cheguei na cidade, era tudo bonito, tudo iluminadim, eu gostava de ir lá pra fora e ficar vendo aquele monte de poste tudo iluminado, tudo claro. Mas depois que passou um tempo ficou ruim demais. A mulher não me dava as coisas porque dizia que eu tava lá só pra estudar [...] é porque ela acertou esse acordo com minha mãe e meu pai quando eles vieram pedi pra mim ficar na casa dela, aí eu fui ficando com necessidade de ter as coisas, eu via todo mundo com uma roupinha nova e eu não...[...]
(Regina – abril de 2009).

A “mulher” a qual a depoente se refere normalmente é a família da cidade para onde as adolescentes migram. Nesse contexto, ocupam o papel de empregada doméstica, babá, cuida de idosos, etc. Durante a pesquisa, constatamos que, na maioria dos casos, não são remuneradas, pelo fato dos afazeres domésticos, não serem considerado “trabalho”, apenas uma ajuda, já que estão aumentando as despesas da casa. O trabalho que desenvolvem é uma espécie de pagamento pela alimentação, dormida, material de higiene, etc. além da possibilidade de estudar. Essa relação em geral, trata-se de um acordo feito entre as famílias das adolescentes com as famílias com as quais elas vão fazer parte, que na maioria dos casos são famílias que dispõe de certo recurso econômico, ou possui com a família da jovem, relações de parentesco, compadrio, etc.

Para essas jovens, o trabalho se caracteriza enquanto um organizador social e toma uma posição de centralidade, que é reforçado pela escola, que se associa ao trabalho, inculcando a idéia de êxito, sucesso que se dá a partir da ascensão da esco-

laridade. Nessa relação, o trabalho se relaciona a sobrevivência, uma vez que em nenhum momento se percebe no relato dessas jovens uma ponte para a realização profissional. Neste sentido, surge outro aspecto que, nessa pesquisa, caracterizou-se como um elemento catalisador na vivência dessas jovens, que é a situação de abuso sexual³, sendo determinados por diversos fatores, sendo um deles reforçado por uma lógica hegemônica que constrói no imaginário social dessas adolescentes a cultura e a necessidade do consumo. Algumas situações de abuso possibilitarão essas meninas terem acesso a esses bens culturais que historicamente foram-lhes negados.

Ao migrarem do campo para a cidade, os/as jovens não estão apenas em busca de um lugar atrativo, ou de escolarização, estão em busca de oportunidades, de sonhos, de esperanças, que na maioria das vezes, estão mascaradas de dominação e violência.

[...] quando ele queria que eu fosse lá no quarto veí que ele morava, ele passava lá na casa onde eu morava, ficava por lá de boqueira aí só dava um sinal e ia embora, aí depois eu ia. Falava pra mulher que ia fazer um trabalho de escola e ia. Quando chegava lá, ele já tava me esperando... aí ele sempre comprava coisa levava coisa de comer, laranja, banana, maçã, uva...chocolate...eu ainda era menina e menina gosta dessas coisas, né...[...]. **(Regina, março de 2009)**

Para VIGARELLO citado por SOARES, 1998, p. 17, o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vêm inscrever seus signos, como também seus brasões. Neste sentido, é no corpo onde ocorrem os controles da sociedade, as relações de poder, não por simples ideologias sobrevoantes (FOUCAULT, 1987), por um discurso visceral, que adequa, [...] endireita, [...] poda, [...].

“Eu nunca vou ter coragem de contar o que aconteceu comigo pra ninguém, da minha família né? Porque eu mesmo, (pausa) [...] eu mesmo tenho muita vergonha e se meus filho, meu marido saber dessas coisa, eu tenho medo deles num me respeitar mais, né? Porque eu mesmo

3 Segundo Eva T. Silveira Faleiros e Josete de Oliveira Campos, pesquisadoras do CECRIA, nos materiais bibliográficos disponíveis até o momento, não há uma precisão terminológica para o conceito de abuso sexual, sendo este designado por diferentes termos, como: violência sexual, agressão sexual, vitimização sexual, exploração sexual, maus tratos, sevícia sexual, ultraje sexual, injúria sexual, crime sexual. Nessa pesquisa, utilizaremos o termo abuso sexual, que corresponde a situações de uso excessivo e ultrapassagem de limites, considerando a condição social das adolescentes pesquisadas.

acho essas coisa tão esquisita que, sei lá, Deus me livre...[...] (Tereza, maio de 2009).

A fala da depoente expressa uma condição de auto punição, à medida em que seus gestos tensos e confusos revelam uma certa repulsa em relação a sua situação vivida. Nas suas narrativas ela mencionava o tempo todo o termo *prostituição*, externando nessa relação uma construção extremamente negativa em relação a concepção construída historicamente acerca das mulheres prostitutas e como eram vistas no século XVII⁴ e como são rotuladas atualmente.

2.1. Enveredando por outros caminhos, protagonizando resistências...

Um dos grandes desafios que se colocou para nós em meio a concretização dessa pesquisa foi pensar a sua relevância social, e as possíveis contribuições que se fazem necessárias em toda e qualquer pesquisa pautada em princípios políticos e éticos. No entanto, nossa preocupação não se centrou apenas nisso. Precisávamos desvelar essa realidade, anunciar e denunciar essas vozes caladas silenciadas, negadas, já que a história oral tem um caráter denunciador e também é porta voz das injustiças sociais.

Nossa intenção nesse processo de construção foi possibilitar que essas mulheres falassem, externassem, educassem, sensibilizassem com e a partir das suas histórias de vida que representa a história de vida de muitas jovens que migraram de seus territórios em busca de vida digna, e nesse processo foram violadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPELO, Cleide Riva. **Cal(e)idoscorpos um estudo semiótico do corpo e seus códigos**. São Paulo: Annablume, 1996.

FALEIROS Eva T. Silveira & CAMPOS Josete de Oliveira; in **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes** - CECRIA / MJ-SEDH-DCA / FBB / UNICEF; Brasília, 2000.

4 “A prostituta na sociedade era vista como o esgoto do palácio. Se se retirar o esgoto, o palácio inteiro será contaminado.” (RICHARDS, 1993, p. 123) A prostituição é vista, nesse contexto, como um mal necessário ao alívio das necessidades sexuais e evitava que os homens se aproximassem de esposas e filhas respeitáveis, procurando assim, desestimular o estupro. (RICHARDS, 1993)

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramalhe. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. Org. e Tradução Roberto Machado, 22ª ed. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREITAS, Sonia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. SP. Humanidas: brisa oficial do estado, 2002.
- POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**: *Estudos literários*, São Paulo, 1989.
- RIBEIRO Beatriz. **Juventude do Campo**: processos de territorialização, processos de identificação. UFPA – Marabá, 2009.
- SILVA. Loíde. **Dialogando Sobre Juventude Camponesa**. UFPA – Marabá – PA, 2009.

REALIZAÇÃO:

AINPGP
Associação Internacional de Pesquisas em
Educação em Pedagogia



APOIO:



SECRETARIA DA CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - SECTI

APOIO INSTITUCIONAL:



GERENCIAMENTO REMOTO:

