

Lugares de pesquisa,
memória e internacionalização
em dez anos de AINPGP/FIPED

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Maria Edneide Ferreira de Carvalho
Sheyla Maria Fontenele Macedo
Organizadoras

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Maria Edneide Ferreira de Carvalho
Sheyla Maria Fontenele Macedo

Organizadoras

Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED

ISBN: 978-65-80991-00-6

AINPGP

REALIZAÇÃO:



Pau dos Ferros

2019

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

- Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alessandro Frederico da Silveira (UEPB)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profa. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERJ)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profa. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanaldo Oliveira dos Santos (UERN)
11. Prof. Dr. Jakson José Gomes de Oliveira (SEDUC/PA)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCEG)
Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profa. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, constituído por profissionais que fizeram parte do CONSELHO CIENTÍFICO e convidados, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que o FIPED, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

CONSELHO CIENTIFICO X FIPED

Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
 Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
 Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
 Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho (UFPI)
 Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)
 Prof. Dr. Ivanaldo Oliveira dos Santos (UERN)
 Prof. Dr. Antonio Pereira Júnior (UERN)
 Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (UFC)
 Profa. Dra. Maria da Conceição Costa (UERN)
 Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
 Profa. Dra. Maria do Socorro da Silva Batista (UFERSA)
 Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG)
 Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN)
 Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)
 Profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo (UERN)
 Profa. Dra. Maryland Bessa Pereira Maia (Faculdade Vale do Jaguaribe)
 Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
 Profa. Dra. Ayla Marcia Cordeiro Bezerra (IFRN)
 Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes (FVJ/PPGE)
 Prof. Dr. Otavio Paulino Lavor (UFERSA)
 Prof. Dr. Alessandro Frederico da Silveira (UEPB)
 Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
 Profa. Dra. Diana Maria Leite Lopes Saldanha (UERN)
 Profa. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
 Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva (UFPA)
 Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
 Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
 Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro
 Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
 Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)
 Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (UFPA)
 Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
 Prof. Dr. Jakson José Gomes de Oliveira (SEDUC/PA)
 Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral (UFCG)
 Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
 Profa. Dra. Maria de Lourdes Campos (UFCG)
 Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
 Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
 Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFMS)
 Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
 Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino (UERN)
 Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
 Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva (UERN)
 Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (UERN)
 Profa. Dra. Diana de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
 Prof. Dra. Pétala Tuani Cândido de Oliveira Salvador (UFRN)
 Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
 Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
 Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano (UNILAB)
 Prof. Dr. Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
 Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
 Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)

Copyright © 2019 AINPGP/FIPED

Arte final da capa e Projeto Gráfico

Gabriela Oliveira Lima

Editoração

Maria Edneide Ferreira de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F745 Fórum Internacional de Pedagogia (10. 2018: Pau dos Ferros, RN)

Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED [recurso eletrônico] / Organizadores: Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Maria Edneide Ferreira de Carvalho, Sheyla Maria Fontenele Macedo . X Fórum Internacional de Pedagogia, realizado nos dias 27, 28, 29 e 30 de novembro de 2018 em Pau dos Ferros/RN. Pau dos Ferros: AINPGP, UERN, CAMEAM, 2019.

Disponível em:

ISBN: 978-65-80991-00-6

Biblioteca Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas – UERN/ Pau dos Ferros

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869



Apresentação

A presente obra é composta por artigos advindos de pesquisadores nacionais e estrangeiros que participaram de mesas redondas, grupos de trabalhos, oficinas e palestras no X Fórum Internacional de Pedagogia (X FIPED). Em atendimento a um dos objetivos do FIPED de possibilitar a socialização da produção do conhecimento, por parte de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), além de dar continuidade à tradição do FIPED que em sua primeira edição publicou um livro em formato impresso, na época, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN), sob o título “Investigações pedagógicas: reflexões sobre experiências educativas” (RODRIGUES, SAMPAIO, PEREIRA E BESSA, 2011), de modo que nas demais edições tem se mantido por questões de financiamento a organização de obras no formato E-Book.

O FIPED é um evento voltado para a socialização de experiências de ensino, pesquisa, extensão e produção cultural, que promove e concebe a pesquisa como requisito indispensável à formação do estudante. Para o ano de 2018, a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros, através do Departamento de Educação, dos Programas de Pós-Graduação (PPGE, PPGL, PROFLETRAS, PLANDITES e o DINTER), juntamente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e a Faculdade e Curso Evolução (FACEP) realizaram de 27 a 30 de novembro de 2018, a décima edição, comemorativa.

O FIPED apresentou como diferencial, após dez anos ter retornado ao seu berço de origem, a cidade de Pau dos Ferros, interior do Rio Grande do Norte, mais precisamente no *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa Albuquerque Maia” (CAMEAM), tendo como tema: “10 anos de AINPGP/FIPED: pesquisa, memória e internacionalização”. O FIPED foi inspirado no Fórum Acadêmico de Letras (FALE), tendo como particularidade no seu formato o protagonismo dos estudantes de graduação ao assumirem responsabilidades e desempenharem papel ativo em todas as atividades. O FIPED e a AINPGP foram criados no Brasil, em 2008, ambos vinculados ao Departamento de Educação, da UERN/*Campus* de Pau dos Ferros, centrando-se, inicialmente, na pedagogia como processo educativo e na formação de professores. Com sua expansão nacional e internacional, o FIPED cresceu, tornando-se um evento de referência que tem congregado todas as áreas científicas comprometidas com a investigação sobre a formação dos estudantes de graduação.

Em sua décima edição o FIPED buscou consolidar a concepção de que a Pedagogia é a “ciência da educação”, que “[...], auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como *práxis* social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la” (FRANCO, LIBÂNEO, GARRIDO, 2007). Do exposto, assumimos a Pedagogia ainda em seu contexto *lato sensu* (LIBÂNEO, 2001) em que admitimos não se restringir esse campo científico a um curso, já que o “objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana”.

Por sua natureza, o FIPED é um evento voltado para a valorização da pesquisa como elemento indissociável da formação profissional do estudante de graduação de diferentes áreas do conhecimento comprometidas com a concepção de pedagogia como processo educativo e inerente a qualquer área de formação/atuação. Esse objetivo projeta o FIPED com uma característica que lhe é peculiar e que atesta a sua relevância enquanto evento acadêmico-científico diante de outros eventos dessa natureza.

Em edição comemorativa, a temática proposta "10 anos de AINPGP/FIPED: pesquisa, memória e internacionalização" atendeu aos seguintes objetivos: i) discutir a pesquisa como requisito essencial da formação do aluno de graduação, ii) avaliar o papel e as ações da AINPGP, por intermédio do FIPED, para promoção e estímulo à pesquisa na graduação, nesses seus 10 anos de existência, e iii) apresentar uma agenda de discussões voltadas à difusão de interiorização e internacionalização do FIPED e ao planejamento de ações estratégicas para os rumos futuros da associação. Em torno desses objetivos, nessa décima edição o FIPED se constituiu num espaço profícuo de trocas de experiências entre pesquisadores nacionais e estrangeiros por meio do encontro interinstitucional, bem como da discussão acerca da interiorização e internacionalização. Assim, o evento vem ratificar a cada edição a sua contribuição com o estímulo à pesquisa na graduação, centrando sua atenção em cidades interioranas, ao mesmo tempo em que se volta também para a defesa da internacionalização do conhecimento e das atividades da AINPGP, mediante o estabelecimento de parcerias e redes de colaboração a exemplo da Rede-TER criada por ocasião do evento. Isso porque o FIPED tem envolvido pesquisadores nacionais e internacionais, dada sua abrangência no território nacional, também sediado em Portugal e em outros países (Brasil, Portugal, Costa Rica, Honduras, México, Cabo Verde e Chile) sedes do evento, alguns por mais de uma edição.

Os artigos que compõem a presente coletânea foram apresentados, inicialmente, durante o Fórum, cuja seleção constitui uma pequena mostra dos trabalhos apresentados no evento, nas modalidades de mesa redonda, oficinas, grupos de trabalhos e segue a proposta de refletir sobre as experiências de pesquisadores iniciantes e experientes, uma vez que congrega pesquisas que envolvem estudantes da graduação e seus professores como coautores. Em sua décima edição, o FIPED, seção Brasil, foi uma das mais expressivas e bem sucedidas experiências na divulgação da pesquisa na graduação em Pedagogia e áreas afins. Teve o apoio e parceria de diversas universidades (UERN, UFERSA, IFRN e FACEP), por meio dos grupos de pesquisa que se integraram ao evento, bem como de importantes instituições de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do AUXPE/PAEP e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN).

Esta coletânea apresenta um leque de resultados de pesquisas que envolvem questões interdisciplinares, organizados em duas partes. Na primeira, os textos selecionados abordam o **lugar do ensino, da formação, memórias, metodologias e das práticas educativas**, com foco no espaço de IES brasileiras e estrangeiras, a exemplo da Universidade de Lisboa, dos 50 anos da pedagogia freireana no Brasil, de metodologia da história da oral, de experiências no campo da Pedagogia, envolvendo os estágios supervisionados em diferentes IES, dos desafios enfrentados por professores no campo da formação humana e leitora por meios de programas formativos e da relação teoria-prática na educação infantil.

Na segunda parte, as discussões apresentadas dão lugar de destaque à **teoria da criatividade, estudos ambientais, urbanísticos, gestão, inclusão, a política e os processos educativos**, de modo que a seleção de texto contempla aspectos da criatividade, dos direitos humanos, da dimensão espacial e urbana, dos sistemas de gestão, da exclusão e inclusão de pessoa com deficiência, de aspectos das políticas educacionais, bem como dos estudos da argumentação na perspectiva do discurso histórico. Por fim, é de se reconhecer o esforço dos autores da presente coletânea, cuja seleção é uma visão parcial do alto nível do evento e do que se tem produzido atualmente, nos cursos de graduação, especialmente no curso de Pedagogia.

As Organizadoras



Prefácio

Temos vivido intensamente estes anos do Fórum Internacional de Pedagogia(FIPED), tanto no Brasil, como em outros países. O que, no início, parecia ser “apenas” mais um evento, resultou ser o motor de algumas mudanças nas formas de trabalhar, de ensinar e aprender dos professores e alunos envolvidos com resultados, mas a longo prazo. Uma outra perspectiva da pesquisa veio ser reforçada.

Nestes mais de dez anos, o desafio de aprender pela investigação, de aprender da realidade tem resultado numa mudança de perspectiva da educação, do ensino superior, da realidade profissional nas suas diversas áreas, nos docentes e alunos implicados nesta proposta. Poderá ainda ser uma mudança incipiente nalgumas universidades, com alguns colegas, com alguns estudantes, mas já é o começo.

Inicialmente, da mão do Professor Valdir Barzotto (USP) e, nessa sequência, pela garra e determinação da Professora Lúcia Pessoa (UERN) a ideia se foi tornando realidade. Inspirada, originalmente no Fórum Académico de Letras (FALE), a iniciativa do FIPED foi cobrando forças autonomamente, alargando-se internacionalmente e envolvendo mais universidades, colegas e estudantes. O estilo de trabalho da Profa. Lúcia, que inclui uma grande dose de afeto nos projetos em que se implica, tem contribuído para reforçar e consolidar, nacional e internacionalmente, o desafio do FIPED.

Os diversos eventos a nível do Brasil, nestes dez anos, animaram e desafiaram momentos charneiras em várias universidades. Foi-se criando a “cultura do FIPED” tanto nos estudantes como nos professores. Houve alunos que se organizaram para percorrer as imensas distâncias do Brasil e participar no evento organizado em universidades mais afastadas dos seus locais de origem.

E como resultado desse movimento tem-se, o E-Book em tela, resultado do X FIPED, organizado numa coletânea de textos que possui características peculiares: pluralidade, diversidade, inclusão, democratização da produção e empoderamento de instituições situadas nas “periferias científicas”. Adjetivos que dão substância aos esforços de redes de pesquisadores que produzem conhecimento em diferentes pontos do Brasil e dos continentes Americanos, Africano e Europeu. As autoras e autores são pesquisadores de instituições diversas, heterogêneas, que não obstante, dialogam em torno de objetivos e princípios em comum: perspectivas de futuro, críticas e análises dos diferentes contextos em que as universidades envolvidas atuam e produzem conhecimentos.

A construção, ampliação e manutenção de universidades públicas (inclusivas), gratuitas e de elevada qualidade académico-científica, são objetivos que transparecem nas produções das autoras e autores, participantes do X FIPED. A percepção de que a educação é chave para a (re)construção de sociedades democráticas, inclusivas, constituídas de indivíduos emancipados, está impregnada no evento FIPED há dez anos. O presente E-book traz a marca das perspectivas georreferenciadas em pontos distantes que se aproximam, resultado da superação de obstáculos, da valorização dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da graduação em Pedagogia, principalmente.

Em seus diferentes espaços de existência itinerante, o FIPED inspira a expressão de estudantes da graduação, pós-graduandos, docentes, estimula a produção de artigos, comunicações, dá visibilidade aos pensamentos, projetos, pesquisas. Embala sonhos e esmiúça realidades tão distintas, fomenta redes de colaboração solidária na Academia, interliga continentes. O presente E-Book do X FIPED, é um dos vários canais que emanam tal energia vibrante para uma quantidade significativa de pessoas em diversos continentes.

Prof. Dr. Pedro Gonzáles (Universidade de Açores/Portugal)

Profa. Dra Ivana de Oliveira Gomes e Silva (Universidade Federal do Pará/Brasil)

Agradecimentos

À CAPES, pelo financiamento do evento e pelo apoio financeiro para a publicação desta obra, por meio de AUXPE/PAEP.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN), pelo apoio ao I e ao X FIPED.

Aos autores dos textos, por nos conceder o material para esta publicação.

A todos os participantes do X Fórum Internacional de Pedagogia (X FIPED), fonte dos textos que ora publicamos, por abrilhantarem o evento com seu entusiasmo e seu empenho, a vocês que nos revelaram a força da pesquisa na graduação em Pedagogia e afins, em todo o país.

Aos parceiros do X do FIPED (UFERSA, IFRN e FACEP) a quem agradecemos por acreditaram na proposta do evento e que, indiretamente, contribuíram para a realização deste livro.



Sumário

PARTE I: LUGAR DE ENSINO, FORMAÇÃO, MEMÓRIAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

<i>Apresentação</i>	vi
<i>Prefácio</i>	viii
O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (Isabel Pimenta Freire)	1
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: COMO FAZER EMERGIR A TEORIA MOLHADA DA PRÁTICA DA VIDA? (Cícera Janaína Rodrigues Lima, Joyce de Sena Lima, Simone Cabral Marinho dos Santos, Francisco Elieudo de Oliveira)	16
A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL EM FOCO: EXPERIÊNCIAS, USOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA (Bruna da Silva Cardoso)	25
APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS (Neucivania Moura de Andrade Fernandes, Normandia de Farias Mesquita Medeiros)	37
DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PARFOR/CAMPUS DE ASSÚ/UERN..... (Francisco Canindé da Silva)	50
ESCOLA E APRENDIZAGEM: OUTRAS PERSPECTIVAS PARA SE PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS (Marcelo Vieira Pustilnik, Belkis Souza Bandeira)	62
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMEAM/UERN: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS E TROCAS DE SABERES..... (Francicleide Cesário de Oliveira, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra, Aparecida Suiane Batista Estevam)	79
FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: VIABILIDADES, POSSIBILIDADES E LIMITES - UM OLHAR PARA O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I (Cristiane Maria Nepomuceno)	92
FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO LEITORA: O BALE E O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO (Maria Gorete Paulo Torres, Ananias Agostinho da Silva, Fabiana Gomes Filgueira)	105
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A LEITURA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS (Cícera Alves Agostinho de Sá, Jaqueline de Jesus Bezerra)	115

REPENSANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 129
(Maria da Conceição Costa, Francisco Reginaldo Linhares)

LEITURA, MEDIAÇÃO E O LUGAR DA MEMÓRIA 136
(Luzia Dias Araújo, Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Diana Maria Leite Lopes Saldanha)

PARTE II: LUGAR DA TEORIA DA CRIATIVIDADE, ESTUDOS AMBIENTAIS, URBANÍSTICOS, GESTÃO, INCLUSÃO, POLÍTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS

A TEORIA DA SUBJETIVIDADE COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS 150
(Francileide Batista de Almeida Vieira, Keutre Glaudia da Conceição Soares Bezerra)

A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS 165
(Francisco Cleiton da Silva Paiva)

DIAGNÓSTICO URBANÍSTICO DO BAIRRO FREI DAMIÃO NA CIDADE DE PAU DOS FERROS, RIO GRANDE DO NORTE 174
(Kelvin Pablo de Souza Ferreira, Maria Caroline Pires Bastos De Araújo, Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti, Tamms Maria da Conceição Morais Campos)

GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO..... 189
(Afonso Welliton de Sousa Nascimento , Maria Barbara da Costa Cardoso, Maria do Socorro Vasconcelos Pereira, Bruna Tenório)

LETRAMENTOS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL..... 212
(Adriana Sidralle Rolim-Moura, Adriana Moreira de Souza Corrêa, Elaine Cristina Silva Rolim)

MARCADORES DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA 221
(Cícera Alves Agostinho de Sá)

PERSPECTIVAS INICIAIS DA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO IFPA - CAMPUS ABAETETUBA..... 233
(Aline Gonçalves Batista da Silva, Alexandre Augusto Cals e Souza)

PESQUISA EM TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: POSSIBILIDADE DE INTERFACE..... 256
(Cícera Alves Agostinho de Sá, Maria do Socorro Cordeiro de Sousa, Gilton Sampaio de Souza)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: RESULTADOS DE PESQUISAS 270
(Disneylândia Maria Ribeiro, Francisca Geny Lustosa)

TESES SOBRE OS ÍNDIOS TAPUIA PAIACU DO APODI/ RN EM DISCURSOS HISTÓRICOS 280
(Maria Mônica de Freitas, Gilton Sampaio de Souza)

UMA PROPOSTA DE REINVENÇÃO PARA O BAIRRO FREI DAMIÃO¹ 306



(Kelvin Pablo De Souza Ferreira, Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti, Paulo Josenberg Praxedes de Oliveira, Tamms Maria da Conceição Morais Campos)

PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA 317
(Anne Valeska Lopes da Costa, Giann Mendes Ribeiro)

Sobre os AUTORES..... 332

Sobre as ORGANIZADORAS 338

ÍNDICE REMISSIVO..... 339

PARTE I:

LUGAR DE ENSINO, FORMAÇÃO, MEMÓRIAS,
METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Isabel Pimenta Freire¹

RESUMO

No presente texto apresenta-se o currículo da licenciatura em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com foco principal na sua componente de investigação. Depois de um breve enquadramento da evolução da licenciatura, na sua relação com a legislação portuguesa e da União Europeia, é realizada uma análise e reflexão sobre alguns dos princípios em que esta formação assenta e apresenta-se a estrutura do atual currículo. Destaca-se a componente da investigação, que responde, nas suas múltiplas dimensões, ao princípio da investigação enquanto estratégia de formação destes futuros profissionais especialistas em educação e formação.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação e Formação. Currículo. Investigação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto decorre da minha participação na Mesa Redonda intitulada *10 Anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização* do X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). Como é dito no texto de apresentação do Comité Organizador, trata-se de um “evento voltado para a socialização de experiências de ensino, pesquisa, extensão e produção cultural, que promove e concebe a pesquisa como requisito indispensável à formação do estudante”. Neste quadro, apresentei a Licenciatura em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), na qual a investigação/pesquisa constitui uma relevante estratégia de formação. Pretendo, agora, trazer mais informação e reflexão que melhor contextualize esta oferta formativa da Universidade de Lisboa (UL), tanto a nível institucional, como nacional e europeu, enquadrando-a nas mudanças curriculares recentes, princípios e valores que lhe estão subjacentes. O diálogo que investigadores participantes num evento internacional, como este, podem desenvolver é importante que se aprofunde através da escrita, num processo de enriquecimento mútuo de partilha de experiências vividas, enquanto docentes, formadores e investigadores, o que exige reflexão e questionamento dos fundamentos do nosso trabalho, que ajudem a traçar novos

¹ Credenciais: Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Lisboa, Portugal, Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e-mail: isafrei@ie.ulisboa.pt.

caminhos e a melhorar os já percorridos. Optei por apresentar um muito breve enquadramento histórico-institucional deste curso de formação de nível superior, que conduz à apresentação do currículo de formação e à reflexão sobre o lugar da investigação/pesquisa na formação dos futuros profissionais.

2 BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA

Para se compreender o contexto em que surge a atual formação superior em Educação e Formação desenvolvida no IEUL, torna-se necessário não somente esclarecer como surgiu esta área de estudos em Portugal, como distingui-la da formação de professores. Também será feito algum enquadramento do impacto do designado Processo de Bolonha nos estudos superiores em Portugal e particularmente neste curso.

Em Portugal, os primeiros cursos superiores em Educação não destinados a formar professores (licenciaturas em Ciências da Educação) surgiram no final da década de 80 do século passado. Estas iniciativas decorrem da criação, em 1980, das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto (Decreto-lei nº 529/80, de 5 de Novembro). No que respeita à área das Ciências da Educação, estas iniciativas tiveram influência francófona, tanto no campo da investigação como da formação, na senda da universitarização das Ciências da Educação, em França, sob a égide de investigadores como Chateau, Debesse e Mialaret (Campos, 1994; Estrela, A., 1999; Estrela, M.T., 2007).

A criação das licenciaturas em Ciências da Educação, nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação foi precedida pelos cursos de mestrado em Ciências da Educação². Estes mestrados em Ciências da Educação se destinavam-se tendencialmente a profissionais de ensino licenciados, nomeadamente professores de Instituições de Ensino Superior. Com as licenciaturas pretendeu-se responder a uma lacuna no mercado de trabalho português, no qual faltavam profissionais de educação que operassem desempenhando funções em escolas, não sendo professores (desenvolvimento de programas e projetos de ligação às famílias e às comunidades, por exemplo) e nos organismos de governação do sistema educativo, mas também em contextos empresariais, judiciais, comunitários, municipais, sanitários, etc.

² À data as licenciaturas eram cursos com a duração de cinco anos (excecionalmente quatro), a que se seguia o mestrado, com um ano curricular e dissertação.

Estávamos numa fase de institucionalização no país desta nova área do conhecimento – as Ciências da Educação (CAMPOS, 1994), que se refletia não só nas políticas educativas e na organização e ação das universidades³, como na formação de professores (PACHECO, 2004; ESTRELA, M. T., 2007). Tal não acontecia sem dificuldades, tensões e constrangimentos, como Albano Estrela sublinha em publicação de 1999:

a investigação [em educação] encontrou o seu principal suporte institucional nas universidades que, no entanto, têm manifestado alguma relutância a abrir-se a áreas e a saberes que originam partilha de financiamentos e de poderes e que poderão vir a pôr em causa – directa ou indirectamente – algumas das suas práticas (...) (ESTRELA, 1999, p. 10).

Em 1986 publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46, de outubro de 1986) que estabeleceu que a formação de professores e de educadores de infância seria feita nas universidades ou em escolas superiores de educação dos institutos politécnicos, sendo que todos estes profissionais teriam de obter o grau de licenciado. Esta necessidade de formação de professores do ensino básico e secundário e de educadores de infância, com obtenção de diploma de licenciatura, por sua vez, impulsionou a formação de professores do ensino superior na área das ciências da educação no sentido de obterem os graus de mestre e de doutor. Esta nova realidade gerou também um grande impacto no desenvolvimento da investigação na área, com a criação de diversas UI&D (Unidades de Investigação e Desenvolvimento) em Ciências da Educação.

Com a licenciatura em Ciências da Educação da UL, criada no final da década de 1980, pretendia-se formar especialistas em educação, ao logo de cinco anos, formação que culminava na realização de um estágio supervisionado no último ano do curso.

Já neste milénio, o ensino superior em geral, e naturalmente também a área da educação, sofreu importantes modificações decorrentes da Declaração de Bolonha (1999). À luz deste modelo, o ensino superior organiza-se em 3 ciclos de estudos: o

³ Criação de novas faculdades e unidades de investigação em ciências da educação.

primeiro ciclo de 3 anos (em Portugal denomina-se licenciatura), que se prolonga no 2º ciclo – mestrado (2 anos) e o 3º ciclo – doutoramento. Os estágios académicos profissionalizantes passam a fazer parte do 2º ano dos cursos do 2º ciclo (mestrado), sendo que os estudantes têm a alternativa de desenvolver outras modalidades de fim de curso - uma dissertação ou um trabalho de projeto.

No final da primeira década deste século, outras grandes mudanças ocorreram na Universidade de Lisboa, com um importante processo de fusão com a agora extinta Universidade Técnica de Lisboa e a reorganização das suas unidades orgânicas, que culminou no ano de 2010. Formou-se assim uma grande universidade com 18 Escolas (faculdades e institutos), de todas as áreas do saber, com cerca de 50 000 estudantes, distribuídos por 419 cursos. A Universidade de Lisboa é hoje a maior universidade portuguesa e uma das maiores da Europa, líder nos principais rankings internacionais e uma das 200 melhores universidades do mundo. Recebe anualmente cerca de 6900 estudantes estrangeiros.

O Instituto de Educação (IE), criado nesta fase de fusão, em 2010, é herdeiro da extinta Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, tal como a nova Faculdade de Psicologia. A partir da anterior unidade orgânica formaram-se duas unidades orgânicas (Escolas, com gestão autónoma). O IE é a Escola da Universidade de Lisboa vocacionada para a investigação, o ensino e a intervenção em educação e formação. Tem 63 docentes e cerca de 850 estudantes. O IE tem uma oferta formativa diversificada, de ensino graduado e pós-graduado, destinada a educadores, professores, formadores, técnicos superiores de educação e outros profissionais envolvidos em atividades de educação e formação. A investigação, em articulação com a formação, a intervenção comunitária e a análise de políticas educativas e formativas, é a atividade fulcral no IE.

No sentido de partilhar perspectivas de formação nesta área com os investigadores e professores participantes no X FIPED, em 2018, apresentarei neste texto não só a organização curricular desta licenciatura, como o sentido e finalidades, assim como uma reflexão sobre os princípios orientadores que fundamentam tal organização curricular.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

3.1 Sentido, finalidades e princípios orientadores

A licenciatura em Educação e Formação destina-se a formar especialistas e técnicos superiores para a realização de atividades de educação e formação em diversos contextos e instituições. A organização e desenvolvimento do currículo do curso aponta para o desenvolvimento de competências dos seus estudantes nos seguintes domínios, de entre outros:

- conceção, organização, gestão e avaliação de programas e serviços;
- desenvolvimento e coordenação de projetos;
- formação de professores, de formadores e de outros profissionais (formação de adultos);
- animação e mediação social;
- produção e avaliação de materiais educativos.

Trata-se de um curso pensado para o estudante tomar contacto com a complexidade dos fenómenos educativos e formativos, considerando os contextos sociais, políticos e culturais em que ocorrem, procurando que desenvolva competências para atuar nas várias modalidades da educação e formação, não apenas dentro do sistema de ensino, como nas organizações de âmbito cultural, social, assistencial, económico, de justiça e saúde. Pretende-se que a formação prepare para uma atuação em amplos campos e setores e com diversos públicos, desde crianças, jovens, adultos e também adultos-idosos. No processo de revisão curricular, a licenciatura (3 anos/6 semestres) e o mestrado (2 anos/4 semestres) foram concebidos de forma articulada, o mestrado dando continuidade à licenciatura, e esta anunciando e preparando aquele. Assim, designadamente a oferta de mestrados de continuidade⁴ do IE permite a escolha de áreas de especialização que são de aprofundamento e desenvolvimento da formação de base proporcionada pela licenciatura, sendo que a oferta de UC no final da

⁴ O IE tem uma oferta de Curso de Mestrado de continuidade (em Educação e Formação), com várias áreas de especialização, preferencialmente orientado para os jovens estudantes que concluíram a licenciatura, e uma oferta de mestrado para profissionais (em Educação), também com diversas áreas de especialização.

licenciatura (3º ano) é maioritariamente de optativas e organiza-se em torno de eixos que correspondem às áreas de especialização do mestrado.

Como este texto deixa perceber, muitas mudanças ocorreram desde a inicial licenciatura em Ciências da Educação, até aos nossos dias. Mudanças e desenvolvimentos que foram decorrentes de processos externos (caso do Processo de Bolonha) e de outros internos à universidade e à própria Escola (reorganização da instituição, mudanças no corpo docente, flutuações de estudantes, mudanças sociais, políticas, económicas e tecnológicas). Sou e fui uma observadora privilegiada dessas mudanças, dado que fiz parte do corpo docente da instituição desde a criação da licenciatura até ao ano transato. Conheci, trabalhei e aprendi muito com muitos dos docentes que construíram este curso, designadamente com os seus principais fundadores – os Professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela⁵. Considero que as suas ideias, os seus valores e os princípios orientadores que imprimiram a esta formação, matizados e enriquecidos com os contributos de muitos outros, ainda se refletem na formação atual.

É com a sua inspiração que passarei a apresentar um conjunto de princípios que têm atravessado até aos dias de hoje os sucessivos currículos, primeiro em Ciências da Educação e depois em Educação e Formação. Como afirmaram em texto de ambos:

se a formação deve ser um acto de liberdade e de construção pessoal da profissão e não um acto exteriormente determinado de produção de profissionais, então o processo de formação [...] deverá respeitar um conjunto de princípios (ESTRELA, A; ESTRELA, M. T. 2001, p. 31)

Inspirando-me, como disse, nestes autores e no muito que aprendi e refleti com ambos enquanto coordenadores de grandes equipas de formação-investigação, cruzando com as minhas experiências de coordenadora e professora da licenciatura durante muitos anos, de participação sistemática em reuniões de equipas pedagógicas e com a análise que fiz das designadas fichas curriculares da licenciatura em Educação e

⁵ Atualmente são ambos professores catedráticos jubilados da Universidade e Lisboa.

Formação do IEUL⁶, considero que existe um conjunto de princípios que orientam o currículo⁷:

Princípio da autonomia – a formação deve facultar o exercício permanente de aproximação à prática e da reflexão autónoma (autoconhecimento, autoformação, problematização e tomadas de decisão dos estudantes).

Princípio da realidade – a formação deve assentar em situações e problemas reais (ponto de partida e de chegada da formação).

Princípio da motivação – a formação deve partir da deteção de necessidades específicas em ordem à aquisição/aprofundamento de competências, na perspetiva de desenvolvimento do sujeito enquanto estudante e futuro profissional.

Princípio da articulação dialética da teoria e da prática – a formação deve assentar num vaivém dialético entre a teoria e a prática, que mutuamente se confrontam e interrogam.

Princípio da participação e da cooperação – ninguém se forma sozinho, ou contra os outros, mas com os outros. A formação deve desenvolver-se em grupo e assumir a forma de projetos comuns e estruturados.

Princípio do isomorfismo – o formador procurará um isomorfismo entre as orientações que o seu discurso contém e as práticas educativas que usa com os estudantes.

Princípio da formação através da investigação – a experiência orientada para o desenvolvimento de uma atitude de rigor e de constante problematização das situações educativas e seus contextos é altamente formativa.

3.2 Organização curricular⁸

De acordo com as orientações do modelo de Bolonha, o currículo deve ser concebido como um todo articulado, em que as disciplinas são substituídas por unidades curriculares (UC) que contribuem para esse todo. Na licenciatura em Educação e

⁶ O docente de cada Unidade Curricular apresenta aos respetivos estudantes o plano curricular da mesma (ECTS, carga horaria, apoio tutorial, objetivos, competências, conteúdos, metodologia de trabalho, avaliação), que está disponível *online* no site do IEUL.

⁷ Quando falo de currículo não me restrinjo ao currículo plasmado nos documentos institucionais, como as ditas fichas curriculares, refiro-me também ao currículo em ação.

⁸ Neste ponto do texto e nos seguintes, a análise recai sobre a última reorganização curricular desta licenciatura, processo que foi coordenado por Ana Paula Caetano e Natália Alves, professoras do IEUL.

Formação acresce a esta visão de conjunto, uma abordagem tendencialmente multi e interdisciplinar, como é esperado numa área complexa, multidimensional e multirreferencial como é a Educação. Tal não impede que em determinados momentos do curso, designadamente nos primeiros anos, se aposte também no conhecimento disciplinar, em paralelo e de forma progressiva com uma aposta na inter e mesmo na transdisciplinaridade. Ou seja, a organização do curso organiza-se e estrutura-se:

- 1- Partindo de uma abordagem mais marcada pelos fundamentos da educação, que vai ser trabalhada a partir de um conjunto de UC de carácter disciplinar (1º ano/2 semestres);
- 2- Progredindo para uma abordagem cada vez mais interdisciplinar, transdisciplinar e complexa dos fenómenos educativos.
- 3- Progredindo de uma oferta mais fechada de unidades curriculares para outra mais marcada pelas escolhas dos estudantes; no 1º semestre do 1º ano as UC são obrigatórias; no 2º semestre deste ano introduzem-se UC optativas e progressivamente até ao 2º semestre do 3º ano (último) com apenas duas UC obrigatórias.
- 4- Aproximando o estudante progressivamente da realidade educativa profissional; existem Seminários de aproximação à realidade laboral, ao longo de todos os semestres do curso e trabalhos de campo em diversas UC.
- 5- Fazendo a ligação da formação à prática e ao desenvolvimento pessoal, social e cultural dos estudantes; algumas UC são Laboratórios e existem UC vocacionadas para esta dimensão da formação – Economia Solidária, por exº; as atividades de voluntariado, culturais ou desportivas que o estudante realiza fora da universidade podem ser creditadas com créditos correspondentes a uma UC optativa, com apresentação de portefólio).
- 6- Segundo tempos de contacto professor-estudante e de trabalho autónomo do estudante, que devem ser transformados em unidades designadas ECTS (European Credit Transfert Scale), de acordo com os critérios de Bolonha, de modo a que sejam transferíveis para outros sistemas educativos da União Europeia.

Assim, preferencialmente no 1º ano (2 semestres) a formação foca-se nos fundamentos da teoria da educação, privilegiando UC dos campos da Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem), da Sociologia (e.g. Sociologia da

Educação e Culturas Juvenis), dos Estudos Curriculares (Teoria e Desenvolvimento Curricular), da Economia (Economia da Educação e Formação), da História (e.g. História dos Sistemas Educativos Contemporâneos) e da Política e Administração Educacional.

As áreas transversais, como vemos no quadro abaixo, são trabalhadas em UC obrigatórias e optativas.

Quadro I – Áreas transversais do currículo da licenciatura em Educação e Formação

Áreas		UC obrigatórias	UC optativas
Transversais	Tecnologias na Educação e na Formação	Tecnologias na Educação e na Formação	Comunicação e Relações <i>online</i> Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Narrativas Digitais
	Avaliação	Avaliação em Educação e Formação	Práticas de avaliação das intervenções Educativas
	Investigação	Investigação Qualitativa de Dados	Pesquisa bibliográfica e escrita científica
		Investigação Quantitativa de Dados	
	Educação e Inclusão	Relação Educativa	Deontologia dos profissionais de educação
			Educação e cidadania
Educação e multiculturalidade			
Introdução à educação especial			
Cooperação em educação			
Competências emocionais e sociais (Laboratório)			
Comunicação e dinâmica de grupos (Laboratório)			

Como acima foi frisado, desde o primeiro semestre da licenciatura e atravessando todo o currículo, são sistemáticas as aproximações à prática profissional, progredindo da escuta, observação de práticas e análise de projetos e organizações (nos dois primeiros anos) para a intervenção organizada em projetos, que se fundamentam no diagnóstico (no 3º ano). Esta progressão significa também o desenvolvimento da capacidade de investigação, numa perspetiva transdisciplinar. No que respeita às técnicas, começa-se pela aplicação de técnicas de inquérito (entrevista), passando por técnicas de observação, pela análise de conteúdo de texto e finalmente pela conceção,

desenvolvimento e avaliação de projetos de intervenção que incluem o uso das técnicas anteriores.

As UC desta área, designada Práticas de Educação e Formação, que devem integrar os estudantes em processos de investigação empírica e de pesquisa bibliográfica, com progressiva autonomia, são designadas genericamente de Seminários:

- Seminário 1 – Atores e contextos de Educação e Formação (1º ano/1º semestre);
- Seminário 2 – Análise de Projetos Educativos e Formativos (1º ano/2º semestre);
- Seminário 3 – Observação de Dinâmicas Educativas e Formativas (2º ano/1º semestre);
- Seminário 4 – Caracterização de Organizações Educativas e Formativas (2º ano/2º semestre);
- Seminário 5 – Conceção de um Projeto de Intervenção (3º ano/1º semestre);
- Seminário 6 – Desenvolvimento e Avaliação de um Projeto de Intervenção (3º ano/2º semestre).

As UC designadas Análise Qualitativa de Dados e Análise Quantitativa de Dados visam proporcionar aos estudantes uma base para o desenvolvimento das competências de análise dos dois tipos de dados. A primeira visa proporcionar oportunidade para os estudantes desenvolverem competências de (i) análise de dados de natureza qualitativa, (ii) interpretação e apresentação dos dados analisados segundo uma abordagem qualitativa e (iii) reflexão sobre os processos e os produtos de investigação qualitativa de fenómenos educativos.

Quanto à UC Análise Quantitativa de Dados os objetivos são: (i.) apetrechar os alunos com um conhecimento metodológico e técnico no âmbito da recolha e análise de dados; (ii.) estimular o interesse por “aprender com os dados”; (iii.) promover o raciocínio estatístico; (iv.) criar oportunidades de trabalho recorrendo a software estatístico.

4 O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO IEUL

Sendo o currículo da licenciatura em Educação e Formação do IEUL um todo articulado e concebido para formar profissionais segundo princípios orientadores em

que a pesquisa e o “aprender fazendo” são essenciais, tendencialmente todas as UC integram os estudantes em processos de investigação empírica e de pesquisa bibliográfica, com progressiva autonomia, sendo que, como é natural, alguns professores conseguem atingir melhor essa finalidade do que outros. Se alguns o fazem levando os estudantes da licenciatura a participar em projetos de investigação que o docente integra, outros desenham com os estudantes pequenos projetos que envolvem pesquisa empírica e ainda outros desenvolvem esses projetos articulando mais do que uma UC. Estes processos são tendencialmente enquadrados em dinâmicas de grupos colaborativos.

A escrita científica é uma prioridade de aprendizagem, desde o primeiro ano do curso, e uma das grandes metas de formação é o desenvolvimento de uma atitude científica e da capacidade problematizadora e crítica dos estudantes. Também a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação no processo formativo e em articulação com a pesquisa tem significado no curso.

O fenómeno educativo é “um fenómeno humano, caracterizável pela sua complexidade, pela sua fluidez e dinamismo constante, pelo seu carácter de movimento imparável”, como afirma Amado (2011, p. 49). Preparar futuros profissionais para atuar nos diversos campos da educação, incluindo o da formação, acarreta responsabilidades específicas por parte das instituições formadoras, que não se compadecem com uma visão simplista da ciência e da ação educativa, pelo contrário precisa de uma racionalidade aberta e uma ética, onde os sentimentos e emoções tenham lugar. A educação está na charneira de múltiplos campos como o psicológico, o sociológico, o filosófico, o histórico, o económico, o político, e o antropológico, e isso tem de ser levado em conta na formação dos profissionais de educação, inculcando-lhes uma visão complexa, inter e multidisciplinar da realidade educativa. A aprendizagem através da investigação/pesquisa é uma estratégia que responde às necessidades de formação dos futuros profissionais em educação, se for acompanhada de oportunidades de cooperação.

Boavida e Amado (2008, cit. por Amado, 2011, pp. 47/48) consideram três planos de abordagem à complexidade do fenómeno educativo, que devem estar

presentes quer na investigação quer na ação educativa, nomeadamente o filosófico, o científico e o praxeológico. Dizem os autores:

No plano *filosófico* colocam-se questões acerca do sentido do humano, da vida e dos valores que toda a Educação pressupõe e em que supostamente assenta. É a este plano filosófico (da ética, da antropologia filosófica e da política) que cabe pensar, analisar e propor as grandes metas e objetivos que poderão orientar a caminhada do (auto)aperfeiçoamento inerente ao processo educativo.

No plano *científico*, as questões colocam-se na busca de um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo (do sujeito a educar e de quem educa) e de uma descrição, explicação e compreensão das práticas e das circunstâncias (as mais próximas e as mais remotas) em que tais práticas se verificam.

No plano *praxeológico* as questões são relativas às decisões, mais ou menos imediatas, a tomar no terreno pelo educador e pelo decisor político. Trata-se de decisões interiores e constituintes da prática educativa quotidiana e parte da acção do educador: o que ele faz, o que pode fazer, o que quereria fazer, o que devia fazer, o que ele não pode fazer (BRU, 2002, citado pelos autores).

Qualquer educador ou decisor político deve estar consciente do seu papel no campo dos princípios e dos valores. Educar é também perseguir um ideal (de perfeição, de harmonia, de felicidade, de autonomia, ou outro) para cada ser humano e para a humanidade no seu conjunto, a que se associa o ideal que é em si o próprio o ato de educar (NÓVOA, 1998; CARVALHO, 2001; MORIN, 2002, cits. por FREIRE, 2013). A educação, assim como a formação acontecem em relação com o outro e com o mundo. Essa relação educativa tem uma dimensão *ontológica e teleológica*. A relação educativa é o fulcro do desenvolvimento humano, pois permite a identificação e simultaneamente a diferenciação com o outro, num processo que se desenvolve entre a objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade. A relação educativa tem também como horizonte a socialização, ou seja, a construção de um determinado tipo de humano/de pessoa/de cidadão associado aos valores inerentes ao enquadramento histórico-social a que pertence (FREIRE, 2013).

O princípio do isomorfismo, que enunciámos atrás, tem aqui um papel preponderante, pois o docente universitário, neste contexto de introdução da investigação como estratégia de formação, deve agir de forma coerente com as práticas, os princípios e os valores que pretende sejam desenvolvidos pelos estudantes de modo que esta opção pedagógica exige:

- um clima de proximidade e cooperação que aliás hoje é um imperativo praticar no ensino superior, até para corresponder às orientações da Declaração de Bolonha;
- que “o professor desenvolva funções de facilitador, monitor e supervisor, sem perda da função tradicional de “transmissor” de conhecimento e de experiência – função que deverá ser adequadamente harmonizada com as anteriormente referidas” (AMADO, s/d).
- orientação para a formação de “atitudes e hábitos mentais em que sobressaia uma postura de «epistemologia vigilante», em que a dimensão teórica e a dimensão empírica se alimentam mutuamente” (PEREIRA; ANDRADE, 2008, cit. por AMADO, s/d).
- desenvolvimento de processos de escrita científica, que geralmente culminam na produção de textos que constituem o principal instrumento de avaliação.

Formar educadores requer também um foco no desenvolvimento pessoal, nos diversos domínios: cognitivo, emocional, relacional e ético. Neste sentido, exige aprendizagens no campo do *saber*, do *saber-fazer* e do *saber-ser*, os três pilares do conhecimento definidos pelo eminente pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827). A investigação realizada em equipa proporciona ao estudante oportunidades de articulação, na ação, destes três domínios do saber e das diversas vertentes do seu desenvolvimento, para além de os munir de uma postura de curiosidade e de humildade face à complexidade da educação. A investigação proporciona ainda o desenvolvimento da sua capacidade técnica, ou seja, do uso de técnicas e instrumentos de diagnóstico e de leitura da realidade, sempre incerta e imprevisível. A aprendizagem da cooperação que a investigação em equipa proporciona, prepara o futuro profissional para a sua inserção em equipas profissionais multidisciplinares, pois que a educação precisa de “cooperação interdisciplinar” (AMADO, 2011, p. 52). A investigação proporciona ainda, ao estudante, o desenvolvimento de um sentido ético e deontológico para o seu papel social como futuro educador ou decisor político.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cooperação entre países, instituições e investigadores necessita conhecimento e reconhecimento mútuo, ou seja, conhecermo-nos e aos projetos em que participamos, conhecermos o que fazemos, como fazemos e porque fazemos. Este texto tem o sentido do diálogo com os colegas e amigos que tão bem me receberam em Pau dos Ferros, no campus avançado da Universidade de Rio Grande do Norte, e eventualmente com outros que o virão a ler. Nele apresentei o projeto de formação e qualificação de futuros profissionais de educação e formação do IEUL, num percurso que já vai longo.

A investigação foi um desidrato que logo na criação desta licenciatura, no final dos anos 80 do século passado, considerado essencial na formação dos estudantes/futuros profissionais. A par e passo com a docência e a formação (em licenciatura, cursos de especialização, mestrados e doutoramentos) foi-se desenvolvendo a investigação neste campo das ciências humanas. Investigação que, enraizada em epistemologias e paradigmas diversos, buscou a descrição, compreensão, explicação e interpretação da realidade educativa nos seus múltiplos contextos. Tratou-se de procurar “fazer ciência”, o que corresponde a uma «rutura» com o senso comum, sem negligenciar o valor da experiência e sem a arrogância de um cientifismo ilusório, parafraseando Amado (2011). Trazemos aqui as palavras clarificadoras do autor acerca desta “arte de fazer ciência”:

trata-se de interpretar e agir com precaução, circunscrevendo os limites da credibilidade da opinião, obedecendo às exigências de rigor que a ciência não pode deixar de colocar, seja qual for o paradigma em que nos posicionemos, e procurando incorporar, quer no conhecimento científico quer no senso comum, o que se comprovar ser verdadeiro e útil (interpretamos assim o sentido da «ruptura com a ruptura epistemológica» e o necessário caminhar de uma «ciência prudente» para uma «vida decente», de que fala Sousa Santos, 1989) (AMADO, 2011, p. 51-52).

A sistemática aprendizagem da investigação, assente em práticas de ensino que cultivam a humildade intelectual, o rigor e a ética, será um garante de uma formação que prepara os futuros profissionais para essa rutura com o senso comum, sem negligenciar a experiência do outro e a sua própria experiência, cultivando uma postura profissional ética e dando espaço ao investimento relacional e afetivo, porque a investigação não se faz sozinho, faz-se cooperando.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, EXTRA SÉRIE, 45-55, 2011.
- AMADO, J. **Ensinar e aprender a investigar** – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa (documento de trabalho, não publicado), s/d.
- BOLOGNA DECLARATIO. **Bologna Declaration**. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education 1999.
- CAMPOS, B. P. **A investigação educacional em Portugal**. Lisboa: IIE, 1994.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. **IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores**. Estudos de caso. Porto: Porto Editora, 2001.
- ESTRELA, A. **O tempo e o lugar das Ciências da Educação**. Porto: Porto Editora e SPCE, 1999.
- ESTRELA, M. T. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em Educação**. Teorias e Práticas (1960-2005) (p. 13-41). Lisboa: Educa, 2007.
- FREIRE, I. Relação educativa, conflito e mediação. In EYING, A. M. (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo** (59-79). Curitiba: Editora CVR, 2013.
- PACHECO, J. A. Dos tempos e lugares do campo educacional. Uma análise dos percursos de educação em Portugal (1900-2000). **Revista Brasileira de Educação**, 25, 53-6, 2004.

Legislação

- Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/outubro de 1986.
Decreto-lei nº 529/80, de 5 de Novembro.

Documentos institucionais consultados

- Plano de estudos da licenciatura em Educação e Formação e fichas curriculares (<http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/licenciatura-educacao-formacao/plano-estudos-lce>)
Apresentação institucional do IEUL (*powerpoint*).
Apresentação do curso de licenciatura em Educação e Formação (*powerpoint* com autoria de Ana Paula Caetano).



50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: COMO FAZER EMERGIR A TEORIA MOLHADA DA PRÁTICA DA VIDA?

Cícera Janaína Rodrigues Lima¹
Joyce de Sena Lima²
Simone Cabral Marinho dos Santos³
Francisco Elieudo de Oliveira⁴

RESUMO

Esse ensaio é resultante dos diálogos compartilhados na mesa-redonda **50 anos da Pedagogia do Oprimido: Como fazer emergir a teoria molhada da prática da vida?**, realizada durante o X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), em Pau dos Ferros- RN. Para esse debate, fomos provocados a estender essa discussão, para além da sala de aula, quando reunimos na referida mesa-redonda, os seminários temáticos realizados na disciplina Epistemologia do Ensino: implicações para educação básica, ministrada no semestre letivo 2018.1, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros. Propomos nesse ensaio, discutir o sujeito Paulo Freire, ao mesmo que mergulhamos na pedagogia freiriana que se reinventa na dinâmica da realidade social, encontrando inspiração e renovação.

Palavras-chave: Pedagogia do oprimido. Esperança. Diálogo.

PRÁ COMEÇO DE CONVERSA...

Há 50 anos, em 1968, Paulo Freire, quando encontrava-se refugiado no Chile, publicou Pedagogia do Oprimido. Uma obra que é instrumento de colaboração política para mobilização e organização de sujeitos e grupos socialmente invisíveis. Até hoje, essa obra continua a ter um impacto mundial nos campos da educação, da política e da cultura.

Esse ensaio é resultante dos diálogos compartilhados na mesa-redonda, de nome homônimo ao título desse texto, realizada durante o X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) em Pau dos Ferros - RN. Naquele momento, fomos provocados a estender essa discussão, para além da sala de aula, quando reunimos em mesa-redonda,

¹Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri- URCA (2011). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM - Pau dos Ferros-RN. E-mail: janainarodrigueslima@live.com

² Geógrafa formada pela Universidade do Estado do Ceará – UECE (2013). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM – Pau dos Ferros –RN. E-mail: joycedesena@gmail.com

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) e Planejamento Dinâmicas Territoriais no Semiárido - UERN /CAMEAM. Pau dos Ferros-RN. E-mail: simone.cms@hotmail.com

⁴ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM - Pau dos Ferros-RN. E-mail: ev_elieudo@hotmail.com

os seminários temáticos realizados na disciplina Epistemologia do Ensino: implicações para educação básica, ministrada no semestre letivo 2018.1, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Campus Pau dos Ferros.

Propomos nesse ensaio discutir o sujeito Paulo Freire, ao mesmo que mergulhamos na pedagogia freiriana que se reinventa na dinâmica da realidade social, encontrando inspiração e renovação. Uma pedagogia que se alimenta da transformação objetiva da condição de opressão e da ação dos sujeitos sociais sobre o mundo para transformá-lo. Isso implica o comunicar-se, essencialmente, o diálogo. O inacabamento e a esperança apresentam-se como condição humana, pressupostos para uma intervenção no mundo de forma crítica e criativa. O desafio para a educação é forjar a mudança com os oprimidos e não para eles, o que implica em autonomia, responsabilidade e uma entrega às práxis libertadoras.

SUA VIDA, SEU LUGAR...

Para falar de Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, usaremos quatro objetos para representá-lo, entre os quais estão: a sonhada bola de couro de sua infância humilde e cheia de experiências; o chinelo de couro simples que representa a caminhada de quem pensa naquele que encontra no caminho, sem preconceito, sem pena, sem demagogia; o carro que transporta sonhos e homens que deve pensar a altura do seu sonho e, por fim, o avião que representa a distância, esses quatro objetos, no nosso entendimento, traz um resumo de sua trajetória de lutas e conquistas.

O primeiro objeto é uma bola de couro, um sonho de infância que para nós tem a representação do mundo que Paulo Freire conquistou através de seu pensamento crítico e solidário para com os outros. Enquanto o menino *Paulinho* não conquistava a sua tão sonhada bola, fato que só iria acontecer em 1996, o homem Paulo conquistava as pessoas, que não foram medidas pelo ter, mas foram vistas como homens e mulheres que podiam conquistar sua identidade e autonomia em uma sociedade não igualitária.

Freire defendia que a prática deve ser da altura do sonho, por essa razão, sua prática de educador foi tão intensa, verdadeira e humanitária, que suas ideias foram ouvidas e vivenciadas em vários países. Usando de um raciocínio filosófico-político, de pedagogo-educador, vendo o homem como ser global e em mudança, fez com que o mundo fosse conquistado antes mesmo da sonhada bola.

A trajetória de Freire não pode ser medida apenas pelas conquistas que teve, que são grandes e vastas, mas também pela característica de solidariedade que implicou na sua própria construção e reconstrução e na daqueles que puderam ter um contato direto com ele. O mais importante para Paulo, não era a chegada do sucesso, mas a trajetória para se chegar a ele que deve ser percebida como um ato emancipatório, solidário, coerente, autônomo e igualitário tanto para si como para os outros.

O segundo objeto é o chinelo de couro, que representa a caminhada de Paulo como homem-educador-pensador ao ter caminhado por vários bairros, favelas, escolas e países; vivenciando inúmeras realidades como se fosse a sua própria, abstraindo delas ensinamentos para uma vida mais digna e com menos opressão, construindo um dos pilares mais significantes da concepção Freiriana, que é a de homem como ser autônomo que só se torna possível quando é levado a pensar criticamente. Além de representar seus próprios passos, o chinelo representa também a caminhada de sua mãe, que incansavelmente caminhou pelos bairros de Recife a procura de uma escola para o filho caçula estudar e, pelo acaso ou pelo destino, a escola que abriu as portas para tão ilustre estudante foi o *Colégio Oswaldo Cruz*, de propriedade de Aluísio Pessoa de Araújo, que mais tarde se tornaria seu sogro.

Quando Paulo chega a escola e encontra sua primeira professora, cujo nome era Eunice de Carvalho, já sabia ler e escrever, havia sido alfabetizado pelos pais. Assim, Paulo passou pelo processo que defendeu durante sua vida profissional e pessoal, que é a concepção de que pessoas são alfabetizadas quando o meio social onde vive é base fundante desse processo.

Esse caráter de andarilho é diretamente relacionado a sua característica de observador dos fatos, segundo relato de sua mãe, enquanto seus irmãos brincavam, ele preferia observar tudo ao seu redor. Um observador nato das relações sociais, foi construindo seus fundamentos educacionais, filosóficos com base nas realidades observadas e analisadas.

Isso fez com que Paulo construísse a ideia de que devemos ter uma educação social emancipatória. Os estudantes devem ser educados levando em consideração o meio social em que estão inseridos, sendo transformadores de sua realidade. Assim, Freire partia da linguagem popular, da vivência diária e dos problemas reais de cada indivíduo, para que as pessoas diante de tais problemas exercessem autonomia e fugissem da opressão.

O terceiro objeto é o carro. Freire preferia andar de carro do que viajar de avião. Como era um observador atento e preocupado com os outros, além de poder ver as paisagens que passavam diante de si, também podia pensar como solucionar os problemas daquele local e conversar com pessoas de várias idades e, assim, percebia costumes, crenças e, principalmente, buscava oportunidades para as pessoas que viviam naquele meio pudessem elas mesmas, através do diálogo e do processo de conscientização, percebessem e identificassem saídas para os problemas que enfrentavam.

Sua relação com as pessoas era na intenção de despertar o aprendizado, a reflexão, a busca dos sonhos. Talvez por esse motivo nunca tenha exercido a profissão na área jurídica, já que se formou em direito, buscou na educação sua realização profissional e pessoal, transmitido a esperança de dias melhores para todos aqueles que dele se aproximavam.

Freire pensava a educação como um ato político, de conhecimento e criador, além de uma formação mútua, na qual professores e alunos trocassem saberes e experiências, buscando um pensamento reflexivo, visando uma leitura de mundo crítico e coerente com a sociedade em que estavam inseridos.

Paulo Freire, o defensor da autonomia dos sujeitos em meio social, usa do método de alfabetização, não só para ensinar a ler e escrever, mas para perceber o mundo onde o homem é construído e transformado em agentes da sua realidade, buscando soluções para problemas que afligissem sua existência. Portanto, vemos uma generosidade transformadora no método freiriano: não é importante apenas o código linguístico, deve-se levar em conta a utilização desse código como uma ação que parte dos princípios da interação social, formação humana e real, que ilumina o cotidiano.

O método de Freire é um divisor de águas não só na educação brasileira, mas também na sua vida pessoal. Não queremos aqui afirmar que Freire se reduziu apenas a um método, porém suas ideias de transformação do homem, dentro de um aspecto emancipatório, o levam ao exílio em 1964. Todas as pessoas que saem da sua cultura, da sua casa e do seu ponto de base, sofrem com a saudade, com a distância do seu cotidiano, da sua cultura. Todavia, Paulo Freire, com seu caráter transformado, chega aos mais diversos países com a mesma disposição para transformar a realidade social de forma coletiva e emancipatória.

Podemos também apontar Paulo Freire através da metáfora bíblica da semente. Semente essa que foi distribuída em vários terrenos, que quando cultivada em um terreno fértil, bem cuidada e regada, floresce de forma abundante e traz benefícios incríveis para os envolvidos. Por essa razão, enquanto educador buscou uma educação problematizadora e não bancária. As pessoas podem e devem buscar transformações para a vida individual e coletiva. Nunca uma colheita é feita por uma única pessoa, envolve planejamento e escolhas, por esse motivo, Paulo Freire é o pedagogo da indagação, para que os envolvidos na colheita pudessem ser questionadores de si mesmos e frutíferos para as novas gerações.

Finalmente, temos o avião, que representa as saídas, as chegadas, os enfrentamentos e as dificuldades de quem tem que deixar o seu lar em virtude de uma sociedade regada por opressores inconformados com o pensamento reflexivo e emancipatório do povo. A fuga da opressão é difícil não só por causa das opressões sofridas através de governos totalitários e de uma elite sem engajamento social, mas também pela própria condição do oprimido, que na maioria das vezes não se reconhecem nessa condição e são submetidos, a condições desumanas e que não garante um futuro melhor nem para si nem para gerações futuras e, o mais triste, é que essa condição leva o oprimido de hoje a ser o opressor de amanhã.

Os oprimidos devem levantar sua voz com ações e atitudes que possam ser de impacto para a garantia de direitos e também de busca de conhecimentos que possam transformar a sociedade, construindo e garantido um futuro digno e solidário para as futuras gerações.

Não é a “meritocracia” que garante o futuro de um país, são as oportunidades dadas as pessoas que compõem as sociedades independentemente de sua classe social. É preciso compreender os conceitos de diferença e desigualdades, com a diferença é

possível aprender, somar novas experiências, construir políticas públicas igualitárias, já as desigualdades oprimem, fazem com que os próprios indivíduos naquele meio passem a não acreditar nas suas potencialidades, além de criar uma conjuntura social, onde o preconceito seja uma atitude recorrente.

SUAS IDEIAS, SUA EXPERIÊNCIA: A TEORIA MOLHADA DA PRÁTICA

A proposta de uma pedagogia dialógica e democrática trazida por Paulo Freire em suas obras é a marca de sua escrita e oportuna aos educadores e à sociedade em geral, a repensar a educação e seus principais objetivos, sobretudo aquele que visa à formação para a cidadania. A Pedagogia do oprimido levanta questionamentos sobre o que é necessariamente importante para ser um educador, a contradição entre opressores e oprimidos, a concepção bancária de educação e a permanente busca de saber do homem.

A situação concreta de opressão e de opressores discutida nos revela a luta por libertação num processo que inclui um mundo sistêmico, econômico e político que garante privilégios aos detentores de poder, onde as desiguais condições sociais, aparentemente são liquidadas pela detenção de recursos econômicos, e mascara, por vezes, as condições de opressões históricas, a ponto do oprimido não se reconhecer como tal.

Dessa forma, o poder de dominação opera no sentido de oprimir através das forças de trabalho, da privação de direitos sociais, negação a acesso a cultura e também na escola. Esta violência, como processo, perpassa gerações. Opressores,

que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciência necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, “perderiam el contacto com el mundo”. Daí que tendam a transformar tudo que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmo, o tempo em que vão os homens tudo se reduz a objeto de seu comando (FREIRE, 1987, p. 25).

Estruturando-se, assim, uma “sociedade fechada” caracterizada pela conservação de privilégios e por desenvolver o sistema educacional para manter esse status, marcas de uma sociedade não participante, onde as ordens e imposições são posta, instalando-se uma elite que governa sobre o povo e não com o povo.

Esses aspectos de sociedade aproximam as reflexões sobre o contexto político brasileiro atual. A crise econômica, social e política trouxeram nas eleições de 2018 questões que se refere á integridades individuais e seus direitos. Imposições de ideias das classes dominantes, estratégias de poder que exclui o outro e seus contextos, oprimidos não se reconhecendo como oprimidos, argumentos desumanos, racistas, misóginos e homofóbicos.

Nesse forte cenário de ódio, é perturbador pensar na quantidade relevante de pessoas apoiando esses discursos, por vezes com ânsia de mudança e transformação social, mas influenciadas por caminhos excludentes e discriminatórios que negativa seu próprio existir. Marcadamente alienante procura, no passado histórico, soluções para problemas atuais, a ponto de pensar sobre a volta do regime ditatorial.

Cinquenta anos após escrita a obra *Pedagogia do oprimido*, é pertinente e muito atual, inclusive no que se refere aos aspectos de uma sociedade alienada, subordinada a interesses da elite, com posicionamentos reacionários. Por isso, é importante refletir que as obras de Paulo Freire se destinam para além do público de profissionais da educação.

Posturas e discursos reacionários fragilizam o processo democrático e mais do que isso, enaltecem a violência, causam medo, pavor e desprezam Paulo Freire e toda sua forma cuidadosa de pensar no outro, insultando e menosprezando a educação desse país.

A educação é, então, a perspectiva de libertação. Uma educação libertadora e inclusiva capaz de oportunizar consciência crítica aos educandos. A consciência crítica implica na ânsia por analisar os problemas, no reconhecimento que a realidade é mutável, procura verificar descobertas, disposição para revisar essas, indaga, investiga, força, choca e ama o diálogo nutrindo-se dele (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, utilizar a sua obra como base inspiradora para avanços na educação, se faz extremamente necessário. Discutir a pedagogia do oprimido traz consigo um caráter fundamental de reflexão na construção de novas ideias, motivações e esperança necessárias para continuarmos firmes na luta pela igualdade, por um futuro “eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e

espiritualmente mais humanizador”, como reforça Leonardo Boff ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia da esperança*.

Na obra *Pedagogia da Esperança* um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, como o próprio nome sugere, Freire encontra suas escritas e reflete sobre o contexto da época, as perspectivas de avanços sociais, as críticas que recebeu e reelabora ideias. Revive processos que construíram a sua história de luta, dos tempos do exílio e seu retorno, das palestras e viagens pelo mundo.

Reafirma os ensinamentos os quais vivenciou estando na África, demonstra os conhecimentos ontológicos de percepção do mundo, que tanto aparece em sua obra e na teoria dialógica proposta em sua literatura, a serviço da valorização dos saberes populares.

O amadurecimento das ideias também diz respeito à identidade individual, referindo-se a desconstrução de falas, as imposições de valores, de ideais de lutas não contextualizadas, sobre oprimir e excluir o outro. A sala de aula é o espaço de desconstrução e construção de conhecimento, dessa forma é o espaço capaz de alcançar transformação social, desde que haja diálogos democráticos, que alcancem o consenso e reconhecimento do que se diz.

Para tanto, o autor defende que, para avançarmos, nesse sentido, a luta precisa ganhar unidade e não se pode emancipar-se sem uma unidade na diversidade. Reconhecer que as minorias são maioria é um caminho que passa por assumir as semelhanças entre si, e não somente as diferenças, criando a unidade.

A politização na obra de Paulo Freire trás o caráter social, lúcido e democrático de se fazer educação em um país com tantas desigualdades (racial, de gênero e social). Mas como ter esperança em tempos difíceis e de retrocesso histórico? Não seria romântico falar em esperança quando a concretude dos fatos exige luta e enfrentamento? A esse questionamento Freire (2015), diz:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade, é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. [...] enquanto

necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2015, p. 15).

Sendo importante pensarmos sobre uma educação da esperança, de forma que ela esteja presente na importância da existência humana individual e social, sem deixar revalidar para a desesperança e desespero, que levam ao imobilismo. Um passo para a prática de educação humanizadora e democraticamente dialógica, seria reviver, voltar as origens do tempo, buscar na memória processos que nos construiu enquanto sujeitos. Essa volta ao passado e o próprio reencontro, está longe de puro saudosismo, pois traz um tom de quem fala do que ainda está acontecendo. Repensar as práticas políticas é uma virtude que encoraja a prosseguir e continuar lutando contra injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo (BR): Paz e Terra (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. São Paulo (BR): Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez editora. 1996.

A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL EM FOCO: EXPERIÊNCIAS, USOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Bruna da Silva Cardoso (UFT)¹

RESUMO

Este texto é resultado da experiência de uma oficina sobre História Oral ministrada no X FIPED. A mesma teve como objetivos principais: apresentar os procedimentos da História Oral; evidenciar possibilidades de diálogos entre a metodologia da História Oral e a realização de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais; e compreender a importância do trabalho qualitativo com as narrativas orais. Durante a oficina foi realizado a exposição do que é a História Oral a partir da compreensão de alguns autores que se detiveram sobre o assunto, como Verena Alberti, Alessandro Portelli e Paul Thompson. Ocorreu também um momento de compartilhamento de experiências de pesquisa sobre os usos da metodologia e possibilidades de pesquisas sobre a docência. Foi discutido também sobre a importância da elaboração do projeto de pesquisa, seleção dos entrevistados, autorização de cessão de direitos, gravação e transcrição das entrevistas, armazenamento, análise, publicação e devolução ao grupo pesquisado. A oficina tematizou sobre a importância da entrevista como um momento de diálogo. E por fim, algumas dúvidas dos participantes foram esclarecidas a partir dos seus respectivos interesses de pesquisa.

Palavras-chave: História Oral. Histórias de vida. Realização de entrevistas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um desdobramento de experiências de pesquisa utilizando a metodologia da História Oral. Foi apresentada uma proposta de oficina para a graduação, que posteriormente foi aprovada no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). A partir dos diálogos empreendidos durante a oficina, algumas reflexões são colocadas com o objetivo de mostrar os desafios e possibilidades dos usos da História Oral como metodologia de pesquisa.

¹ Professora Substituta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestra em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT). E-mail: brunasc@mail.uft.edu.br.

O primeiro contato com a História Oral ocorreu na graduação, no ano de 2011, e de lá para cá já são 08 anos de trabalho com a metodologia, que resultou em uma Monografia de Conclusão de Curso², uma Dissertação de Mestrado³, várias comunicações em eventos, assim como publicações sobre as pesquisas desenvolvidas, que tiveram como foco a investigação de histórias de vida de professores e estudantes.

A partir dessas experiências surgiu a motivação para propor uma oficina no GT14 do X FIPED: *Pesquisas em formação de professores: didática, currículo, práticas pedagógicas e trabalho docente*, que se propunha discutir, dentre outras coisas, sobre formação de professores. Foram abertos espaços para a realização de oficinas específicas para a graduação. No momento, na condição de professora Substituta do Curso de História, foi possível então submeter e ministrar a oficina sobre História Oral.

Este texto se apresenta como uma introdução e traz um panorama da História Oral, descrevendo um pouco de sua trajetória, suas principais características, gêneros e procedimentos, com a pretensão de auxiliar os estudantes da graduação a entrarem em contato com a metodologia.

TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA ORAL

A História Oral começou a ser utilizada em meados do século XX, com a difusão do uso do gravador, especialmente na América do Norte, com a preocupação de gravar histórias de personalidades importantes. Somente a partir da década de 1970 a metodologia da História Oral começou a ser usada em outros campos de estudo como a história dos índios e das mulheres. De acordo com Thompson (1992), o uso da fonte oral contribui para se escrever a história dos “menos privilegiados”, proporcionando dessa forma uma mudança no foco de pesquisa da própria história.

² CARDOSO, Bruna da Silva. **Dom e docência nas histórias de vida de professores de História de Araguaína-TO**. Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior. 2014. 83 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em História-Licenciatura), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, Araguaína-TO, 2014.

³ CARDOSO, Bruna da Silva. **Narrativas como fontes de conhecimento: da relação com o saber à construção do ser professor e professora em Araguaína-TO**. Prof. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima. 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, Araguaína-TO, 2017.

Os testemunhos orais no século XX receberam novos sentidos com o surgimento dos meios eletrônicos de gravação. Os primeiros estudos de História Oral ocorreram nos EUA, as pesquisas eram na área de Ciência Política e concentravam-se na memória dos ex-combatentes da II Guerra Mundial e de pessoas notáveis. Tais estudos não se distanciavam de uma história positivista dos heróis.

Ainda nos anos 60, desenvolveu-se uma concepção associada à perspectiva da história vista de baixo, que dava voz às minorias e grupos marginalizados. Nos anos 70, passou a ser considerada uma nova metodologia para a pesquisa histórica. Nesse contexto surgem associações, revistas, projetos e institutos dedicados a História Oral em vários países. A década de 1980 promoveu reflexões epistemológicas e metodológicas. Nos anos 90 os estudos passaram a privilegiar a questão da subjetividade dos sujeitos. O fim da Guerra Fria propiciou à pesquisa oral as condições de liberdade necessárias e novos campos de estudos.

HISTÓRIA ORAL NO BRASIL

No Brasil, a História Oral começou a ter visibilidade em 1975, com a criação na Fundação Getúlio Vargas, o primeiro programa de História Oral destinado a gravar depoimentos de líderes políticos e com criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Sob influência da Ciência Política, tinha intenção de criar um arquivo de documentos orais sobre a história política brasileira.

[...] o Programa de História Oral do Cpdoc se implantou com um projeto de pesquisa específico, ‘Trajetória e desempenho das elites políticas brasileiras’, que orientou a produção das entrevistas e imprimiu uma linha ao acervo aberto ao público. A ideia era estudar o processo de montagem do Estado brasileiro, permitindo inclusive compreender como se chegara ao regime militar então vigente. Com as entrevistas, procurava-se conhecer os processos de formação das elites, as influências políticas e intelectuais, os conflitos e as formas de conceber o mundo e o país (ALBERTI, 2013, p. 27).

O maior emprego da História Oral se deu no início dos anos 80, período da abertura política brasileira. A partir dos anos 1990, percebe-se uma expansão de pesquisas utilizando a metodologia. Ainda em 1994 foi criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que congrega membros de todas as regiões do país, que se reúnem periodicamente em encontros regionais e nacionais. Em 1996 foi criada a International Oral History Association (IOHA), com participação significativa de pesquisadores brasileiros.

A ABHO foi criada em 29 de abril de 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado Rio de Janeiro. A associação conta com a participação de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como história, ciências sociais, antropologia, educação e demais disciplinas das ciências humanas de todo o Brasil. Ao utilizar a História Oral em suas pesquisas, destaca-se a realização de entrevistas gravadas com pessoas que viveram ou testemunharam diversos aspectos da história contemporânea.

HISTÓRIA ORAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A História Oral é uma metodologia que vem sendo utilizada nos últimos anos por muitos historiadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento e Paul Thompson (1992) é considerado um importante representante nessa discussão metodológica. No livro *A Voz do Passado: História Oral*, apresenta a metodologia como uma forma de registro das histórias de vida dos menos privilegiados. Segundo ele,

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga o seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44).

Alberti (2013) destaca que a principal característica da História Oral é privilegiar a recuperação do vivido, por quem viveu.

[...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto aos pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou testemunharam (ALBERTI, 2013, p. 24).

De acordo com Alberti (2013) entrevistador e entrevistado constroem juntos uma abordagem sobre o passado. Nesse mesmo caminho, Portelli (2016) afirma que as fontes orais não são encontradas, mas *cocriadas* pelo historiador. Pois,

Elas não existiriam sob a forma que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder a agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar. Como consequência, toda a agenda da pesquisa pode ser radicalmente revista (PORTELLI, 2016, p. 10).

Através das entrevistas de História Oral são produzidas fontes para o estudo do passado e do presente, ou seja, é importante saber que a entrevista, por si só, não é História, é preciso interpretação e análise. A fonte oral também não dá conta do que aconteceu no passado, pois, segundo Alberti (2006, p. 166), a História oral nos permite estudar “formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”, o pesquisador pode ter acesso a “histórias dentro da história”.

Uma das principais vantagens da História oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgações de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um ‘retrato’ do passado (ALBERTI, 2006, p. 170).

Alberti (2006) afirma que, um dos principais alicerces da História oral é a narrativa, já que os entrevistados transformam o que vivenciaram em linguagem, selecionam e organizam de acordo com determinados sentidos.

O fato de ser uma narrativa oral, que resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador – uma conversa, podemos dizer –, torna essa fonte específica em relação a outros documentos pessoais, como as memórias e as autobiografias. O que o entrevistado fala também depende da circunstância da entrevista e do modo pelo qual ele percebe seu interlocutor. Quando é solicitado ao falar sobre o passado diante de um gravador ou uma câmera, cria-se uma situação artificial, pois a narrativa oral, ao contrário do texto escrito, não costuma ser feita para registro. É claro que o entrevistado acostumado a falar em público e a conceder entrevistas, para o rádio ou a televisão terá um desempenho diferente daquele que não tem essa experiência. Para alguns, o fato de estar concedendo uma entrevista pode ser motivo de orgulho, porque sua experiência foi considerada importante para ser registrada. Para outros, a situação pode ser inibidora. Além disso, como a linguagem oral é diferente da escrita, leitores desavisados podem estranhar o texto da entrevista transcrita, geralmente menos formal do que um texto produzido na forma escrita. Todos esses fatores devem ser levados em conta quando da produção e da análise da fonte oral (ALBERTI, 2006, p. 171).

A História oral é ao mesmo tempo relato de ações passadas, como resíduos de ações desencadeadas na entrevista, porque na entrevista há no mínimo dois autores: entrevistado e entrevistador.

Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto entrevistador pretendem desencadear ao construir o passado de uma forma e não de outra (ALBERTI, 2006, p. 169).

Quando se trabalha com História oral é preciso reservar tempo para a realização das entrevistas e compreender que a entrevista não ocorre em ordem cronológica. O processo de transcrição, assim como de realização da entrevista exige dedicação, paciência e sensibilidade. No momento de passagem da entrevista para a forma escrita, percebemos o quanto é importante ter uma gravação de qualidade, desde o equipamento utilizado, as condições e o local de gravação até a forma de condução da entrevista. É necessária muita atenção e disponibilidade para a realização das transcrições (ALBERTI, 2006).

No processo de análise das entrevistas, é interessante prestar atenção aos acontecimentos narrados pelos/as entrevistados/as, que se repetem ao longo da narrativa, eles podem estar “cristalizados na memória do entrevistado e cumprem um papel específico no trabalho de significação do passado” (ALBERTI, 2006, p. 179). Nesse caminho de análise consideramos a fonte como um todo,

Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista. E atentar também para relatos, interpretações e pontos de vista ‘desviantes’, isto é, que não se encaixam nos significados produzidos (ALBERTI, 2006, p. 185).

Desse modo, entendemos que o todo oferece sentido as partes e vice-versa. É importante observar também as experiências que se repetem, as trajetórias semelhantes, o uso ou não das mesmas palavras e expressões.

Thompson (1992) acrescenta que uma das principais vantagens da História oral é o trabalho de campo, tendo em vista que isso permite “a capacidade de localizar a nova evidência exatamente onde se deseja, saindo para o campo” (THOMPSON, 1992, p. 217). Desse modo, ao entrar em contato com os interlocutores de nossas pesquisas, para dialogar com os mesmos, é preciso enfatizar as contribuições de cada história de vida para a pesquisa, procurando conquistar a confiança de cada entrevistado/a.

Assim o trabalho com a metodologia da História Oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.

Os gêneros mais utilizados na História Oral são: história oral temática, história oral de vida e tradição oral. A História oral temática pode ser feita com um grupo de indivíduos sobre um determinado evento ou movimento vivido por todos. São perspectivas individuais de sujeitos inseridos em um mesmo contexto. Utiliza-se o recurso de roteiros e questionários que delimitam os temas a serem abordados durante a entrevista. São entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados e possuem um tema específico produzindo informações e dados mais delimitados. A tradição oral se remete às questões de um passado longínquo que se manifestam, principalmente pela transmissão geracional. Dentre os gêneros citados, a seguir o texto apresenta detalhes sobre as histórias de vida.

HISTÓRIAS DE VIDA

As histórias orais de vida se caracterizam por relatos dos sujeitos acerca da própria existência, pelos quais se pode conhecer suas relações com seu grupo, profissão, classe e sociedade em que vivem. Caracteriza-se por entrevistas prolongadas, orientados por roteiros mais abertos, que objetivam reconstituir a trajetória de vida de determinado sujeito. Segundo Alberti (2013) tem como objetivo acompanhar a vida do entrevistado desde a infância, aprofundando-se em temas específicos. Nesse sentido, as histórias de vida,

[...] têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados (ALBERTI, 2006, p. 175).

Para Thompson (1992, p. 258) a intenção é que as entrevistas façam

[...] um registro ‘subjetivo’ de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista [...]. Assim, quanto menos seu testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor.

Segundo Bragança (2012, p. 38),

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito.

Para a mesma autora, as histórias de vida rompem também com os lugares de quem investiga e de quem é investigado, assim nessa abordagem todos são sujeitos do processo. As histórias de vida envolvem “um trabalho laborioso de pavimentação do passado, na construção de múltiplos sentidos do presente e do futuro”, recolhem memórias, experiências, percursos e subjetividades, deve abranger toda a vida do sujeito, desde a infância até a atualidade, o seu foco é sobre a “globalidade da vida”. Bragança (2012), também destaca que o trabalho com as histórias de vida se insere em um caminho interdisciplinar, isso porque ela pressupõe diferentes aportes teóricos e diversas possibilidades de interpretação.

Josso (2004) mostra que, a partir de pesquisas que visam investigar as histórias de vida, é possível evidenciar os momentos singulares e significativos da vida, isto é, os momentos formadores. As narrativas de formação permitem uma imersão no passado e no futuro, trazendo questionamentos sobre o presente. A partir das histórias de vida, como experiências formadoras, somos levados a nos questionar sobre os nossos processos de formação, ou seja, “como experiências que vivi contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?” (JOSSO, 2004, p. 115). A autora enfatiza que “para que uma experiência seja

considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 48). As experiências são as vivências que passaram por um processo reflexivo sobre o que ocorreu, sobre o que foi percebido e sentido; permitem-nos também perceber as trajetórias dos professores e professoras como singulares.

Assim, as histórias de vida podem ser pensadas como: registros sobre como o sujeito olha para trás e enxerga a própria vida (THOMPSON, 1992); preocupação para a trajetória do entrevistado (ALBERTI, 2006; 2013); representatividade das histórias de vida (PORTELLI, 2016); narrativas como caminhos de partilha, dar sentido às experiências de vida, ao olhar do sujeito (BRAGANÇA, 2012); histórias de vida são compostas de experiências formadoras (aprendizagem) e momentos-charneira (JOSSO, 2004).

A partir das pesquisas realizadas utilizando a metodologia da História Oral, podemos destacar, por exemplo, que as análises das histórias de vida das professoras e professores entrevistados/as possibilitam compreender que a narração passa por uma tentativa de reconstituição do que os sujeitos pensam ter sido significativos durante suas trajetórias de formação.

As pesquisas realizadas a partir da História Oral tiveram como foco histórias de vida de professores, mas vale ressaltar, que esta metodologia tem caráter interdisciplinar e pode ser utilizada para pesquisas de diversas áreas e temas variados.

Diante disso, ressaltamos que ao trabalhar com histórias orais de vida, é possível dialogar com a metodologia da pesquisa-formação e, a entrevista, nesse contexto se insere como uma troca dialógica, para a construção das narrativas de histórias de vida dos sujeitos entrevistados.

Ressaltamos também a necessidade do uso do termo de cessão de direitos para que os entrevistados autorizem o uso das entrevistas na pesquisa.

OFICINA DE HISTÓRIA ORAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao longo da oficina apresentamos, contextualizamos e caracterizamos a História Oral, sempre no movimento de diálogo com os participantes, que eram, em sua maioria,

estudantes da graduação. As intervenções se deram, sobretudo, em dúvidas relacionadas ao momento de realização da entrevista. Foi conversado que ao compreendermos a História Oral como uma “arte da escuta” (PORTELLI, 2016), devemos considerar que o saber ouvir e ter paciência para lidar com os nossos interlocutores são essenciais para o trabalho com a metodologia.

A oficina ocorreu em dois momentos, no primeiro dia foi feita a exposição e foram discutidas algumas questões com mais profundidade sobre os usos da História Oral, como já mencionado acima. No segundo dia, após estabelecido um diálogo com os participantes sobre os princípios e procedimentos da História Oral, a estes foram solicitados que através de um roteiro simples (nome, idade, naturalidade e lembranças sobre a infância) entrevistassem um dos colegas que estavam participando da oficina para que rapidamente colocassem em prática a técnica da entrevista, para isso utilizaram o gravador de voz do celular. No início alguns ficaram tímidos para entrevistar e serem entrevistados. Em seguida tiveram que fazer a transcrição dos relatos por escrito em uma folha e por último fizeram a leitura da transcrição.

Depois da dinâmica foi realizada uma reflexão sobre a experiência e alguns participantes destacaram a dificuldade em entrevistar e/ou ser entrevistado por alguém que não conheciam. Relataram também dos desafios de praticar a História Oral, mas, que tinham despertado o interesse em utiliza-la como metodologia de pesquisa. Nesse caminho, Alberti (2013, p. 33) mostra que “o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo o outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim. É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados”.

É possível afirmar, a partir das considerações de Josso (2004), que a experiência de ministrar a oficina de História Oral, se caracteriza como formadora, pois, foi um momento de compartilhar alguns conhecimentos adquiridos ao longo das trajetórias de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui enfatizar que a experiência da oficina de História Oral foi bastante positiva. Pois além das conversas sobre as características gerais da metodologia, foi possível a troca de saberes com os estudantes da graduação. Destacou-se o interesse dos participantes em trabalhar com a História Oral em pesquisas futuras.

Nesse movimento de diálogo, evidenciamos que o fazer História Oral envolve um movimento de aprendizado e de formação constantes, em que ao estar diante de outros sujeitos que tem muito a nos ensinar, nos formamos e nos transformamos como pesquisadores.

No trabalho com a História Oral é preciso estabelecer um diálogo contínuo com os entrevistados, entendendo-os como interlocutores e não como “depoentes” como parte da literatura aponta. A partir do trabalho qualitativo com as histórias orais de vida acreditamos, ser foi possível mostrar como o sujeito vai se (re)construindo, a partir da narrativa que o mesmo faz de sua vida. E nesse caminho a História Oral se apresenta como uma metodologia de suma importância.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: BINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 156-202.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS

Neucivania Moura de Andrade Fernandes ⁴

Normandia de Farias Mesquita Medeiros ⁵

RESUMO

O estudo consiste em analisar, a partir das narrativas de experiências dos alunos estagiários, as aprendizagens desenvolvidas durante o estágio curricular obrigatório realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo se originou com base no PIBIC (2017-2018), onde aprofunda-se o estudo no trabalho de conclusão de curso, TCC (2018). Diante disso, surgiu a seguinte questão problema: quais foram as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários nos anos iniciais do ensino fundamental? O estágio supervisionado do curso de pedagogia FE/UERN tem o intuito de proporcionar aos alunos em formação inicial o contato direto com a realidade da profissão docente, possibilitando a mobilização de saberes, práticas e aprendizagens. A fundamentação teórica para discutir o estágio supervisionado apoia-se em Pimenta (2010), Pimenta (1999), Pimenta (2002), Lima (2012), que entendem o estágio como atividade teórico-prática instrumentalizada da práxis do futuro professor, significando o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho, portanto, um espaço de pesquisa sobre a docência. Os estudos sobre os saberes e as práticas docentes, foram fundamentados em Tardif (2002) e Freire (1996). Pesquisa de cunho qualitativo Bogdan; Biklen (1994), Gil (1998). Toma-se as experiências narradas pelos(as) alunos(as) que estagiaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz de Josso (2004), Nóvoa (1995), Souza (2007). Ao (re)construírem e (re)pensarem o vivido, os(as) alunos apontaram aprendizagens desenvolvidas e mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como avanços e fragilidades em seu processo de formação inicial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Aprendizagens. Narrativas de Experiências.

INTRODUÇÃO

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Aluna bolsista PIBIC. Mossoró-RN. E-mail: neucivaniaandrade@hotmail.com.

⁵ Professora Dr^a da Faculdade de Educação-FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Mossoró-RN. E-mail: faraisnorma@hotmail.com.



O presente artigo discute sobre as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários do curso de pedagogia FE/UERN. Tomaremos como fundamentação do estudo as narrativas de duas alunas estagiárias que se encontram no oitavo período do curso de pedagogia e que já passaram pela experiência dos três estágios compostos na grade curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O primeiro se refere ao estágio I realizado na educação infantil, estágio II realizado nos anos iniciais do ensino fundamental e o estágio III, realizado na gestão dos processos educativos.

O objetivo do trabalho tem como eixo central analisar com base nas narrativas das alunas estagiárias do curso de pedagogia FE/UERN as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, propomos a seguinte questão/problema: quais foram as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários nos anos iniciais do ensino fundamental?

O tema do presente estudo se justificar pela experiência no programa institucional de iniciação científica PIBIC (2017-2018) intitulado saberes e práticas dos os(as) alunos(as) estagiários(as) do curso de pedagogia FE/UERN em interação com os saberes experienciais das professoras colaboradoras: narrativas de experiências, no qual discutiu a respeito dos saberes e práticas desenvolvidos durante a dinâmica do estágio supervisionado, ainda da experiência do PIBIC, coordenado pela prof.^a Dr. Normandia Farias de Mesquita Medeiros, Faculdade de Educação-UERN, aprofunda-se o estudo no trabalho de conclusão, TCC (2018).

Compreendemos o estágio supervisionado como uma ferramenta importante para a formação inicial do professor, configurando-se como um espaço de construção da identidade profissional, visto que é no chão da escola que os alunos em formação inicial vão aperfeiçoando suas técnicas e suas práticas, como também seus saberes docentes. A vivência da realidade escolar proporciona também a articulação entre a teoria e a prática, proporcionado, assim, uma prática reflexiva, comprometida em atender as reais necessidades do contexto escolar. Neste sentido, Pimenta (1995) ressalta que a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação, mas para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente, ou seja,

ambas são indissociáveis, uma complementa a outra. A teórica funciona como um guia para a ação prática. É um suporte pedagógico extremamente importante para prática docente. É imprescindível que o professor não busque apenas o saber, mas também do saber fazer, para que cada vez mais esteja presente a ação-reflexão no cotidiano dos professores.

Consideramos que esse estudo permite ampliar as discussões acerca das aprendizagens desenvolvidas durante a vivência do estágio supervisionado, como também contribui para a atual discussão da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, investigando, desta forma, se a mesma está favorecendo o conhecimento, a reflexão e a pesquisa sobre o trabalho docente.

A metodologia adotada para este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratória. De acordo com Gil (2001, p. 01), “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Segundo Bogdan; Binklen (1994, p. 51), “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

A reflexão das narrativas autobiográficas dos alunos(as) estagiários(as) nos anos iniciais do Ensino Fundamental apoiam-se teoricamente em Josso (2004), no qual aborda que “As narrativas de formação permitem distinguir: experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série” (JOSSO, 2004, p. 49). E sobre as conspeções de Souza (2007, p. 69), “é através da abordagem biográfica que 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 melhor compreensão do tema em estudo que irá discutir acerca do estágio supervisionado, utilizaremos Pimenta (2010), Pimenta (1999), Pimenta (2002), Lima (2012), que entendem o estágio supervisionado como atividade teórico-prática instrumentalizada da *práxis* do futuro professor, significando o *locus* das reflexões sobre o

professor e seu trabalho, portanto, um espaço de pesquisa sobre a docência. Libâneo (1990) discutirá acerca da didática de ensino. Para falarmos sobre os saberes, utilizaremos Tardif (2002), que aborda as pluralidades de saberes da formação profissional, Freire (1996), que aborda os saberes necessários à prática educativa. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática” (FREIRE, 1996).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE GRANDE APRENDIZAGEM E DESCOBERTA PROFISSIONAL

O estágio supervisionado é considerado a parte prática dos cursos de licenciaturas. Durante a formação inicial do professor, os discentes se deparam com dois eixos de formação acadêmica referentes à parte teórica e à parte prática do curso de licenciatura, e é durante a vivência com a prática que os discentes em formação irão se encontrar frente a desafios e grandes aprendizagens. De acordo com a autora Pimenta (1999), o estágio curricular possibilita a construção da identidade docente, isto é, o aprender a ser e o aprender a fazer na docência. Esses dois pontos mencionados não se limitam apenas a formação universitária, pois boa parte das aprendizagens docentes se constroem por meio das experiências escolares, ou melhor, no chão da escola.

Reconhecendo que o estágio supervisionado proporciona aprendizagem e articulação de vários saberes docentes, optamos inicialmente por questionamos aos graduandos sobre o que os mesmos aprenderam durante a dinâmica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em termos de metodologia e de conteúdo de ensino, e quais os materiais didáticos-pedagógicos que foram utilizados durante a dinâmica do estágio. Os graduandos relataram que:

Aluna A – Inicialmente, aprendi a preparar uma rotina escolar como forma de organização, pois na sala que eu estagiei, não existia. Aprendi também a utilizar os jogos como uma ferramenta importante para o ensino e aprendizagem, pois foi possível reconhecer que eles tinham dificuldade de fixar os conteúdos relacionados às disciplinas de português e matemática. A aula que foi proveitosa foi no dia que trabalhei a pescaria das consoantes, complementando com o bingo das sílabas, pois percebi a participação mais ativas dos alunos durante as aulas. Aprendi também a

utilizar livros didáticos-pedagógicos como um incentivo à leitura, conciliando sempre com vídeos relacionados à temática. Foi a metodologia que eu utilizei para não deixar as aulas monótonas.

Aluna B – Durante o período do estágio, aprendi a não me prender aos livros didáticos como forma de melhoria para a aprendizagem dos alunos. Utilizei-os poucas vezes, me baseei mais nos meus planos de aulas semanal que elaborei conforme os conteúdos passados pela professora da sala. A mesma não faz muito uso desse recurso, que é o livro didático, então resolvi seguir a didática dela, trabalhando, desta forma, os conteúdos dos planos de aulas de forma mais atrativa e dinâmica, fazendo com que os alunos interagissem e participassem durante a abordagem dos conteúdos, e para isso, utilizei alguns recursos didáticos como, por exemplo, jogos e brincadeiras, dentre eles o que mais se destacou foi a tabela numérica bastante divertida, confeccionada por mim mesma com tampas de garrafas e tampas de EVA, no qual possibilita ao professor trabalhar a matemática em diversas possibilidades envolvendo os números, como, por exemplo, a sequência numérica, as quatro operações, a ordem crescente e decrescente.

Conforme o relato da experiência da aluna A, a mesma mencionou que fez uso de uma rotina escolar como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Podemos descrever, desta forma, que uma rotina escolar bem sistematizada pode garantir um avanço no processo da aprendizagem, visto que, para isso, se faz necessário que os docentes possuam um bom planejamento escolar. Compreendermos também que a rotina escolar pode auxiliar o professor a ter domínio e organização da sala de aula, bem como atingir os objetivos do planejamento escolar. Teixeira e Reis (2012, p. 176) afirmam que:

[...] a ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir.

Deste modo, cabe ao professor expor a maneira mais eficaz de organização, isto porque cabe aos mesmos monitorar todos recursos didáticos utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, se faz necessário que sala de aula se torne um



ambiente tranquilo que possa assegurar aos discentes a aprendizagem e o conhecimento, onde as metas e objetivos do planejamento devam ser alcançadas.

A aluna A e B relataram que durante a dinâmica do estágio utilizaram os jogos como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que as aulas se tornassem mais interativa e participativa. Desde modo, podemos acrescentar que o lúdico é sem dúvida um grande aliado na construção do conhecimento dos alunos, pois estimula e proporciona uma motivação positiva entre os mesmos e ainda possibilita o afeiçoamento da prática do professor, como destaca Vygotsky (1991, p. 119):

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Nesse sentido, os jogos, enquanto instrumento pedagógico, além proporcionar maior aprendizagem em sala de aula, contribuem para a autoconfiança dos alunos, como também desenvolvem a autonomia, despertam a agilidade e a curiosidades dos mesmos. É importante destacar que os professores devem estar atentos para a escolha destes jogos didáticos, pois os mesmos devem ser utilizados como um recurso metodológico eficaz na aprendizagem, e não utilizados como “passa tempo” em sala de aula sem que haja um objetivo.

Sendo assim, a prática educativa deve ser organizada, planejada com metas e instrumentos a serem conquistados, pois ela não se resume no fazer, mas sim como fazer. Por esse modo, é importante que os mesmos sejam guiados por um planejamento bem sistematizado e intencionado com a finalidade de atender as reais necessidades vistas no contexto escolar, e para isso, se faz necessário que os docentes reflitam e avaliem suas práticas educativas. Libâneo (1990, p. 222) afirma essa compreensão quando destaca que “a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulário para controle administrativo; é antes de tudo a atividade consciente de previsão das ações docentes [...]”.

Ainda de acordo com as reflexões das narrativas das duas alunas entrevistadas, o uso do livro didático não foi a principal metodologia adota em sala de aula, utilizando, desta

forma, os mesmos como forma de incentivo à leitura, conciliando sempre com vídeos direcionados aos conteúdos para que a aula não se torne monótona. Desta forma, podemos argumentar que a utilização do livro é um importante instrumento pedagógico, pois auxilia o professor durante o processo de ensino e aprendizagem, sem falar que o mesmo é muito exigido pelo currículo escolar, mas é importante frisar que os livros didáticos devem ser usados como um recurso pedagógico que irá contribuir para aprendizagem dos alunos, e por esta razão é importante que professor não deva só recorrer e apoiar-se neste recurso, deixando de lado a criatividade e o lúdico. Ao utilizarem os livros didáticos, é importante que os mesmos estejam atentos em relação aos conteúdos propostos, pois nem sempre os mesmos atendem à realidade dos discentes.

Nesta perspectiva, Libâneo (1990, p. 139) afirma:

Os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes da sociedade. Se o professor for bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos.

Para que os conteúdos dos livros didáticos correspondam às exigências vistas em sala de aula, é importante que os docentes possam adequar os conteúdos de ensino para a realidade do contexto escolar. Fazendo isso, a aula se tornará mais atrativa onde os alunos irão se sentir mais motivados durante a abordagem desses conteúdos. Ao analisarem os conteúdos dos livros didáticos, os professores estarão adquirindo uma postura crítica reflexiva sobre sua prática profissional, e assim utilizando os mesmos como um auxílio facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (1990) ainda argumenta que os livros didáticos por se só não têm fundamentos. É um recurso de auxílio que depende exclusivamente da iniciativa e da imaginação do professor, pois para o autor, mais vale uma aprendizagem sólida

significativa do que acumular muitos conhecimentos sem a devida sistematização por parte dos educandos.

À vista disso, Freire (1996) descreve que o pensar certo dos professores envolve também respeitar os saberes dos educandos, ou seja, das classes populares, pois esses saberes são construídos na prática comunitária. Ele aborda também que é importante que os docentes possam trabalhar seus planejamentos conforme a realidade dos discentes.

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (FREIRE, 1996, p. 17).

Isto é, os professores têm que adaptar seus planos de aula se baseando pelo cotidiano dos discentes, aproveitando, desta forma, as experiências e saberes de cada aluno. Cabe aos professores fazerem um o estudo crítico dos livros didáticos para que os mesmos sejam utilizados em prol da melhoria da aprendizagem, permitindo, assim, que haja uma maior interação em sala e, conseqüentemente, enriquecendo a aprendizagem dos mesmos. Como já abordado anteriormente, é interessante trabalhar esses conteúdos envolvendo a dinâmica no processo de ensino, pois essa inovação irá promover maior estímulo por parte dos alunos e maior fixação dos conteúdos abordados em sala.

Ao concordamos com o ator Tardif (2002), que defende que os saberes docentes são construídos através das experiências iniciais da formação, ou seja, “são os saberes práticos adquiridos durante toda vivência profissional, são as habilidades, técnicas pedagógica aprendidas, no qual se desenvolvem em meio ao contexto escolar”(TARDIF 2002, p. 39), optamos por questionarmos aos alunos quais os saberes mobilizados durante a prática pedagógica adquiridos pelas alunas durante o estágio supervisionado realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. As mesmas relataram que:

Estagiária A – Uns dos saberes mais importante que posso destacar é em relação a ter uma conduta profissional, ou seja, saber se posicionar em sala de aula, saber ser ético diante dos fatos ocorridos em sala. Respeitar as regras impostas por determinada instituição escolar. Saber também reconhecer a importância da família na escola. Saber ter domínio em sala de aula para que a aprendizagem seja significativa.

Estagiária B – Durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível absorver diversos saberes, dentre eles é que não devemos cair na monotonia. É preciso mudar, inovar a cada aula. Também é preciso planejar e estudar, principalmente nós que estamos começando. É preciso conhecer com clareza todos os conteúdos trabalhados no ensino fundamental.

Conforme os relatos da aluna A, foi possível perceber que a mesma se apropriou/desenvolveu de vários saberes docentes durante a prática pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais. Os primeiros saberes que a graduanda faz menção foram conduta profissional, saber se posicionar na sala de aula, saber ser ético. Acreditamos que esses três pontos abordados pela graduanda então interligados e que não podem ser incluídos durante a ação pedagógica dos docentes, isto porque a profissão docente exige desses profissionais responsabilidade e compromisso, pois para educar necessariamente requer desses professores um agir ético. Como cita Freire (1996, p. 18):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Em suma, a competência profissional exige dos professores, antes de tudo, uma postura ética no contexto de ensino e aprendizagem, postura esta que muitas vezes exige dos educandos mudanças de atitudes. “Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Sabendo do relevante papel do professor em uma sociedade, cabe aos educadores garantir da melhor forma, o comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Os



mesmos, no entanto, devem cumprir com êxito sua função formadora, e para isso, se faz necessário um agir ético profissional que possa atender às exigências do contexto escolar, pois um profissional sem ética afeta de modo negativo o processo de ensino e aprendizagem.

Outro saber que a aluna A aborda é saber respeitar as regras impostas por determinada instituição escolar. Esta questão também implica no fazer ético do professor, uma vez que ao contemplarem as exigências de uma determinada instituição, estão agindo de modo certo. Deste modo, convém aos docentes levarem em conta que por trás das regras educacionais concebidas, tem um objetivo a ser obtido, e esse objetivo conseqüentemente se tornará a favor da melhoria educacional. Por este motivo, essas regras devem ser respeitadas.

A aluna A relata ainda outro saber indispensável para a prática docente, que diz respeito a saber reconhecer a importância da família na escola. Concordamos com a graduanda, uma vez que uma boa relação entre esses dois fatores contribui de maneira significativa ao desempenho dos alunos, pois a escola por si só não tem o papel de educar os alunos sozinha. A responsabilidade educacional deve ser proporcionada às crianças em conjunto tanto da família como da escola, e deste modo, cabe a família assegurar aos seus filhos valores ético, moral e afetivo, bem como os direitos referentes à saúde, alimentação e educação, como discorre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A escola, no entanto, tem o seu papel de escolarização em relação aos conteúdos escolares, entre eles linguagem, escrita, raciocínio lógico matemático, entre outros componentes importantes para a formação dos alunos. O respeito e o bom comportamento devem ser aprendidos no convívio familiar.

Continuando as reflexões outro saber que as alunas A e B citam é a importância dos professores conhecerem com clareza todos os conteúdos trabalhados no ensino fundamental. Neste sentido, consideramos que para que exista uma prática comprometida

com a atividade docente, se faz necessário avaliar e se aprofundar nas temáticas das disciplinas antes mesmos de serem repassadas, pois o professor que transmitir um conteúdo sem ter domínio do assunto irá se sentir “perdido”, comprometendo, desta forma, a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, Freire (2003) relata que:

Para mim, é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar, há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Portanto, para o autor, o professor só é capaz de ensinar se teve um conhecimento sistematizado, onde os mesmos possam repassá-los de maneira clara e objetiva, fazendo com que os discentes compreendam com êxito os conteúdos propostos em sala de aula. Ao se apropriarem dos conteúdos programados, os docentes irão de fato contribuir para a aprendizagem dos alunos. Para Freire, o professor além de saber dos conteúdos disciplinares, é fundamental que os mesmos também saibam ensiná-los de forma compreensível.

De acordo com Libâneo (1990), a competência profissional é exercida durante a atuação docente e que cabe aos mesmos terem o compromisso ético com suas atividades escolares, e para isso, é imprescindível que os docentes dominem da melhor forma seus “[...]conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho[...].” (LIBÂNEO, 1990, p. 47).

A aluna B especificou dois saberes aprendidos durante a dinâmica do estágio supervisionado. O primeiro é referente que os docentes não devem cair na monotonia. Segundo ela, é preciso mudar, inovar a cada aula. Compreendemos então que a inovação no campo pedagógico é fundamental e necessária, visto que as mudanças no mundo

contemporâneo exigem dos professores essa inovação. No entanto, é importante que os mesmos trabalhem os conteúdos didáticos de maneira diversificada, dinâmica e interativa, onde os alunos se sintam atraídos. É necessário deixar de lado traços tradicionais pedagógicos que de certa forma impedem o uso da criatividade e da autonomia dos alunos em sala de aula.

Podemos discorrer que a inovação no campo pedagógico acontece muitas vezes de maneira superficial, sem muito aprofundamento teórico-metodológicos. Para que a motivação docente seja um ponto de partida para competência profissional, se faz necessário que existam projetos de melhorias para atuação docente, desde da melhoria salarial até o aperfeiçoamento dos recursos didáticos e estruturais do âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos descrever que o estágio supervisionado se caracteriza como um espaço de formação prática docente, visto que contribui de maneira significativa para a construção da identidade profissional, possibilitando por sua vez, o encontro com a realidade cotidiana escolar, ou seja, os alunos em formação inicial se encontram frente aos desafios e possibilidades encontrados no ambiente escolar.

Por meio dos relatos das alunas entrevistadas, foi possível notarmos o quão válido foi a experiência com a prática profissional, isto porque possibilitou articulação de saberes docentes e aprendizagens, despertando também para a pesquisa e a reflexão crítica sobre a atuação docente. As alunas levaram para o campo de estágio práticas inovadoras nos quais fizeram toda diferença durante as aulas, refletindo assim na motivação e da interatividade em sala. Foram utilizados jogos didáticos, brincadeiras, recursos tecnológicos que possibilitaram o aprimoramento da prática docente.

Ao analisarmos as falas das alunas, vimos que o planejamento e a análise crítica dos conteúdos foram fundamentais para que as mesmas cumprissem com êxito a atuação docente no ambiente escolar. Diante disso, defendemos que formação docente deve ter o comprometimento de favorecer o conhecimento, a pesquisa, a reflexão crítica da profissão docente, só assim o contexto escolar irá por consequência melhorar o índice de

aprendizagem e de conhecimentos dos estudantes, capaz de formar cidadãos críticos reflexivos para atuarem em meio a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN; Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). [Recurso eletrônico]: Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 237 p. (Série legislação; n. 113)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. C. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal/RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva. **A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado**. Capítulo in: ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio Supervisionado na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1990.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PARFOR/CAMPUS DE ASSÚ/UERN

Francisco Canindé da Silva⁶

RESUMO

Os cursos de licenciatura ofertados na modalidade semipresencial pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em diversos estados do território brasileiro, têm por objetivo a formação inicial em serviço destes profissionais, e apresentam desafios filosóficos, epistemológicos e políticos-práticos quando de sua operacionalização nas universidades e faculdades públicas em que são sediados. Foi sobre esses desafios que dialogamos na e com a mesa redonda de encerramento do X Fórum Internacional de Pedagogia (X FIPED/2018) no Campus Avançado da UERN em Pau dos Ferros. O diálogo produziu inquietações e enredamentos ao público presente, colaborando com a rede de discussões propostas pelo fórum e, principalmente, com a formação de professores em serviço que enfrentam cotidianamente problemáticas relacionadas à abordagem filosófica, epistemológica e política em suas licenciaturas. Implicados no debate produzido na e pela mesa de trabalhos, concluímos provisoriamente que os cursos de licenciatura que formam professores em serviços, pelo Parfor, apresentam limitações quanto ao seu desenvolvimento, mas ao mesmo tempo demonstram por outras ações múltiplas possibilidades de enfrentamentos desses desafios. No contexto das possibilidades, destacam-se os inéditos-viáveis, astúcias e maneiras não autorizadas, formando redes de solidariedades formativas entre professores-formadores, professores-cursistas e comunidade.

Palavras-chave: PARFOR. Formação de professores. Desafios cotidianos.

1 O INÍCIO DE UM *COM-VERSAR* SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO X FIPED

Quando recebemos um convite para visitar e conversar na casa de outra pessoa – de um amigo, amiga ou até mesmo de uma pessoa que pouco conhecemos, mobilizamos algumas sensações e expectativas (de ansiedade, de preocupação, de alegria, do encontro), próprias do movimento de amizades e de amorosidade com que vamos tecendo a vida com o outro. Essas sensações se dilatam ainda mais quando esse convite para conversar refere-se

⁶ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Prof. do Departamento de Educação no Campus Avançado de Assu/UERN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

a um conversar acadêmico-científico que envolve outros tantos sujeitos na prosa. Dizer de modo a atender as expectativas desses tantos sujeitos nos coloca o desafio de organizar a conversa de tal maneira que pensamos prolepticamente algumas questões. Todavia, uma questão não pode ser prevista, que são as imprevisibilidades que emergem conectivamente com nossa conversa.

A nossa participação na mesa de encerramento do X FIPED realizado no *Campus Avançado* da UERN em Pau do Ferros, ocorreu em função do convite feito pela Profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo, coordenadora geral do evento e coordenadora local do Parfor naquele *Campus*. Dialogamos diretamente com a Profa. Dra. Lorena Lins Damasceno (CAF/CAPES) com a Profa. Ma. Helena Perpetua de Aguiar Ferreira (Coordenadora Geral do PARFOR/UERN) e com a Estudante Maria Selene de Carvalho (Discente do PARFOR/Pedagogia/UERN) que estiveram presentes na mesa. Desse momento inicial, afirmamos que a receptividade do evento e da gestão do *Campus Avançado* de Pau dos Ferros nos fizeram perceber que aquele é um espaço-tempo de muita força, deixando-nos implicados o tempo todo e a todo tempo.

Nossa conversa se organizou em três eixos interdependentes, a saber: desafios filosóficos à formação de professores em serviço; desafios epistemológicos e desafios políticos-práticos. A reflexão desejada articulou outras redes de conversações já realizadas e criou algumas expectativas em relação a formação inicial e continuada de professores em serviços desenvolvida pelo Parfor e em outros espaços formativos.

Iniciamos o *com-versar* (MATURANA; PAZ DÁVILA, 2005), recorrendo ao educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, para dizer de nossa implicação com sua proposta crítica de educação, e também por querermos torná-lo mais vivo em tempos de desmonte da educação. Falar sobre formação de professores no Parfor sem se remeter a Freire seria no mínimo uma injustiça cognitiva e política com o seu legado, visto que o acesso a este programa de formação se dá pela Plataforma Freire (sistema de acesso para professores em efetivo exercício de trabalho docente que desejam fazer a primeira ou segunda licenciatura).



No seminário *Educação e justiça social: um diálogo com Paulo Freire* realizado nos dias 24 e 25 de março de 1996 na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA (FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 37), Freire referia-se à educação da seguinte maneira: “[...] a educação é, em si, uma experiência de beleza”. Foi então, com esse sentimento freireano que iniciamos nosso *com-versar*, mais precisamente afirmando: “Esta tarde é, para mim, com todas vocês, uma experiência de beleza. Pois, compreendo com Freire que educação tem a ver com formação – com experiência humana e não treinamento. Tem a ver com estética, com ética, com amorosidade e responsabilidade, tem a ver com beleza” (SILVA, 2018).

Na continuidade de nosso *com-versar*, fomos apresentando alguns disparadores para provocar reflexões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, estabelecidos como desafios filosóficos, epistemológicos e políticos-práticos. O conjunto destes desafios foi trabalhado amorosamente, no sentido de traduzir ao campo das regulações do Plano de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) contribuições para sua ressignificação, tanto ao fazer gestor como ao fazer docente.

É sempre válido lembrar que o conjunto de desafios propostos tem relação direta com nossas concepções e fundamentações teóricas em estudo. Portanto, referem-se a maneiras muito específicas de ver o que vemos e do modo como vemos – sistêmico e multirreferenciado, com o intuito de agregar as múltiplas redes de conversações, como aprendido com Maturana e Dávila (2005); com as redes de solidariedades aprendidas com Santos (2009); o pensamento sistêmico de Capra (2006) e a abordagem epistemológica multirreferencial, com Jacques Ardoino (2010) e tantos outros com os quais conversamos.

2 DESAFIOS FILOSÓFICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O primeiro desafio proposto, a partir de nosso *com-versar* esteve relacionado a entender a proposta filosófica-pedagógica-educativa da formação inicial de professores no Parfor. Compreendemos inicialmente, a partir da ontologia freireana (visão teórica de mundo) que o ser humano, dada sua natureza de inconclusão (está em evolução), de seu inacabamento (por serem imperfeitos) e da sua incompletude (precisam uns dos outros) aprendem por toda a vida. Portanto, a formação inicial de professores, deste ponto de vista,

é formação continuada porque acontece no amplo contexto do aprender por toda a vida, “do berço ao túmulo” como sugere o princípio filosófico da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI) realizada em Belém/PA em 2009.

[...] nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós não precisamos ser – se nós simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando (FREIRE *apud* FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 25).

Este processo do vir a ser remete-nos a uma concepção banalizada em nossos cotidianos de formação, mas particularmente muita cara para abordagens democratizantes do conhecimento em nossa sociedade, e na educação de modo particular. Referimo-nos aos processos de aprender: o vir a ser envolve necessariamente processos de aprender, ou seja, de dilatar-se, de amplificar-se, de elastecer-se e de conectar-se sempre. Aprender é condição para todos os seres humanos, mas é, neste caso particular da docência, urgente e inadiável, visto que os processos formativos acadêmicos estão implicados as exigências e expectativas da sociedade.

A busca pela formação profissional inicial (graduação, licenciatura) se constitui, nesse contexto, um modo específico de autorização, de certificação, de regulação para que o aprender continue acontecendo, agora com outros dispositivos agregadores, mais dilatado, amplificado, elastecido e conectado, inclusive com o ainda-não (BLOCH, 2005).

Mas, a garantia desse direito (da formação inicial – graduação, licenciatura) não pode simplesmente ocorrer de forma linear e estratégica. Faz-se necessário, por nossos contextos de discussão, que a oferta/garantia de cursos para formar professores em serviço não deixe de considerar essas outras experiências de beleza educativa, aprendidas em outros espaços-tempos formativos. A sala de aula, suas trajetórias de vida, as situações-limites da docência (FREIRE, 2002) e tudo que tece cotidiana e historicamente sua profissão não pode estar fora desse processo do formar.

Na perspectiva de educação continuada, assumida por Collares, Geraldi e Moysés (1999), entendemos que se essa experiência de vida não tem relevo para formação inicial e continuada de professores, precisamos desconfiar de interesses outros de “enformação” pretendidas pelos agentes definidores da política formativa. Essa pretensão de colocar em “fôrma” inviabiliza a beleza da experiência formativa aprendida nos cotidianos das escolas e outros espaços de aprendizagem. “são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos” (*Op. Cit.* 1999, p. 10).

Os referidos autores acreditam que estas tantas experiências, quando colocadas como rastro e reserva (RICOUER, 2011) do processo formativo inicial ou continuado dos professores, poderão ajudar na ressignificação de seus *saberesfazer*es docentes.

O essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadore, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece (COLLARES; GERALDI; MOYSÉS, 1999, p. 11).

Na esteira dessa reflexão, afirmamos com Freire (2002) que essa experiência feita são dispositivos colaborativos para ressignificação de práticas pedagógicas, podendo ser considerado como ‘ato de conhecimento’ relacional. *Práticateoriaprática* ocorre em tempos e espaços indissociáveis do saber. Ou melhor dizendo, aquilo a que Freire (*Op. Cit.* 2002) denomina de ‘leitura de mundo’ tem essa preocupação de reconhecer e potencializar o conjunto de saberes da experiência feita.

3 OS DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando nos referimos ao saber da experiência feita, com Freire (2002), imediatamente nos vem ao pensamento Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português que tem nos ajudado a perceber a constelação de saberes produzidos cotidianamente à margem dos saberes ditos hegemônicos, pertencentes a racionalidade científica moderna. Em seu livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2009), Boaventura Santos (Gostamos de chamá-lo assim, contrariando as ‘normas’ da ABNT)

evidencia por meio de suas pesquisas que existem ricas epistemologias sendo produzidas/praticadas subversivamente em outros espaços, grupos e comunidades para além daquilo que o conhecimento colonizador determinou como saber válido.

Ao evidenciar a constelação de saberes em relação aos saberes da ciência tecnocrática, hegemônica, edificada e estendida em todo ocidente com a modernidade, percebe que existem experiências sociais a serem desperdiçadas. Refere-se aos saberes locais, da tradição, das ancestralidades, de saberes cotidianos que, astutamente vêm produzindo a resolutividade de problemáticas reais dos sujeitos sociais, de maneira coerente e sistemicamente implicada em redes de solidariedade.

Não desperdiçar experiências sociais, construídas em seu interior e a partir das reais necessidades se constitui, portanto, o desafio proposto por Boaventura Santos (2009) ao afirmar que existe uma tensão entre um conhecimento-regulação e um conhecimento-emancipação, sendo que o primeiro se dá por meio de uma trajetória entre um estado de ignorância (denominado pelo referido autor de caos) e um estado de saber designado de ordem. No segundo caso, o conhecimento ocorre por meio de uma trajetória que ocorre entre um estado de ignorância denominado de colonialismo para um outro denominado de solidariedade. Portanto, aquilo que Boaventura designa, nessa tensão, de ‘caos’ e de ‘solidariedade’, é concebido como experiência desperdiçada, pois além de não ser reconhecido pelo saber da ‘ordem’ e do ‘colonialismo’ como saber válido, há uma tentativa de neutralizá-los, colocando-os à margem e marginalizando-os. “Este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos do nosso discurso científico” (SANTOS, 2009, p. 84).

Com apoio nesses pressupostos, entendemos que o desafio epistemológico à formação de professores no contexto do Parfor/UERN refere-se, em parte ao desperdício de experiência docente – da docência experienciada nos cotidianos dos professores e das professoras que cursam essa licenciatura em caráter semipresencial. Acredito com Boaventura Santos (2009) que há, sim, desperdício de experiência, e quando não há esse reconhecimento deixamos de fazer justiça cognitiva docente. Ou seja, além de

desperdiçarmos experiências, estamos desvalorizando iniciativas de professores e de grupo de professores que, resistindo aos processos de colonização criam suas didáticas e reinventam práticas pedagógicas cotidianas sem perder de vista a aprendizagem significativa de seus alunos.

O desperdício de experiências docentes tem sido muito recorrente nos cursos de formação de professores. Em nome de um conhecimento-regulação (cognitivo-instrumental) se invisibilizam práticas sociais e pedagógicas criadas nos cotidianos por força das situações-limites (FREIRE, 2002), e desta maneira se opõem ao propósito filosófico do aprender que se dá por toda a vida e com todos os dispositivos disponíveis.

Contra o desperdício da experiência é preciso estabelecer, no dizer de Boaventura Santos (2002), um trabalho com a Sociologia das ausências, com a Sociologia das emergências e um trabalho de tradução. Com a Sociologia das Ausências, aprendemos a reconhecer nos indícios da prática docente cotidiana o que existe, mas não é compreendido como existente. O trabalho com essa proceder sociológico será o de desinvisibilização – de colocar em *rede* os saberes produzidos para além da lógica racional estratégica. Como se faz isso? Boaventura Santos (*Op. Cit.* 2002) recomenda um trabalho cartográfico em larga escala. Aprender a ver de perto, de bem perto o que, como e por que acontece da maneira que acontece. Nesse trabalho de larga escala, encontramos redes de solidariedade sendo tecidas entre professores e alunos, ou como gostamos de afirmar com Freire (2002) encontramos inéditos-viáveis do trabalho docente.

O trabalho de Boaventura Santos não se reduz a desinvisibilização: é preciso segundo, o autor, ir mais profundo e aprender com a *sociologia das emergências*, a potencializar os Ainda-não (BLOCH, 2005). A partir do que vai sendo desinvisibilizado, encontrar possibilidades de realização, de valorização, de ressignificação, de empoderamento. Como aprendemos com a canção dos Titãs, *O pulso*, é latente o conjunto infinito de saberes existentes-possíveis nos cotidianos sociais e em espaços educativos escolares e não escolares.

Nesse sentido, o *trabalho de tradução* propõe que o conhecimento (de)invisibilizado se transforme em conhecimento prudente: solidário, humanizador, libertador, emancipatório. O trabalho de tradução retira *do abismo epistemológico* (lugar

em que os saberes-fazeres docentes cotidianos são colocados para morrer) práticas não-autorizadas, recolocando-os na constelação de saberes.

É válido lembrar que o modelo de formação docente hegemônico e autoritário cria uma abissalidade entre aquilo que produzimos fora de seu registro, de sua ciência (aquilo que a gente faz em sala de aula para dar conta dos processos de aprender dos professores-graduandos, os inéditos-viáveis freireanos) e aquilo que é regulado por seu projeto de dominação, de dogmatização, de cegueira epistemológica.

Contra esse projeto social, educacional e de formação, propomos, no âmbito do Parfor, algumas práticas reflexivas que podem colaborar com nossas experiências e com o trabalho em curso. Acreditamos, com Freire (2002) que o ser professor/a se dá pela prática contínua e permanente da docência.

4 OS DESAFIOS POLÍTICOS-PRÁTICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Começamos afirmando Ball (2011) que, no contexto de práticas, as políticas são ressignificadas em função das tensões individuais e dos grupos de interesses, reiterando o que denominamos com Boaventura Santos (2009) de processo de emancipação social. Resistir, recriar, reinventar são processos comuns à política em contexto de prática, e por este contexto se percebem efeitos e possíveis estratégias.

A questão que se coloca como terceiro desafio emerge de nossas experiências docentes e de nossa coordenação pedagógica no Curso de Pedagogia/Parfor, *Campus Avançado de Assú/UERN*. Como tudo isso (experiências, saberes) vira prática formativa no Parfor e/ou em salas de aula da educação básica?

Sem a pretensão de nos remeter à ideia de aplicação de técnicas ou de procedimentos didáticos universais, temos aprendido com epistemologias emergentes da educação que partir da experiência do outro é sempre uma possibilidade de transgressão ao imposto, referimo-nos ao outro cotidiano, das múltiplas interações e relações, e não o outro colonizador e seus saberes universais.



Com a abordagem epistemológica multirreferencial de Ardoino (2010), aprendemos que o conjunto das disciplinas sociais colaboram com o olhar mais atento e cuidadoso que lançamos sobre o outro e seu fazer-dizer. A psicologia tem se constituído um campo de conhecimento relevante para compreensão e organização de processos formativos de professores e de práticas educativas de modo geral. Na esteira dessa disciplina, encontramos em Barbier (1998) a ideia de ‘escuta sensível’ que em nosso entendimento faz emergir a sensibilização e criatividade dos sujeitos envolvidos na formação.

A atitude requerida pela escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente (BARBIER, 1998, p. 189-190).

Entendemos que o professor, com toda sua experiência feita, agrega todos esses aspectos da/na vida, devendo ser entendido em sua totalidade complexa, para que sua formação não seja reduzida apenas a dimensão cognitiva-instrumental, como fim em si mesma. A maneira como sentem (tato), de como veem (visão), de como cheiram (olfato) de como ouvem (audição), e de como degustam (paladar) não é propriedade inata, mas construída sistemicamente com outros tantos ouvidos, sabores, visões, cheiros, etc. é, portanto, um sujeito holístico, culturalmente aberto e à deriva das incertezas que caracterizam os movimentos geradores da vida.

No caso específico da formação inicial de professores-formadores, essa escuta sensível – holística, poderia acontecer continuamente em cada início de disciplina, decisão que pode ser tomada no coletivo de professores, inclusive planejado anteriormente para que a atividade não se transforme num inquérito simplesmente. A escuta sensível e multirreferencial dos professores-cursistas representa um momento consciente de estar com o que cada um é, uma meditação, não no sentido exuberante do termo, mas do encontro consigo por meio da suspensão de questões. Nas palavras de Barbier (1998, p. 191) “saber entrar na meditação sem nenhum objeto”.

Nesse trajeto de como a experiência pode virar prática formativa, encontramos em Paulo Freire a ideia de ‘círculos de cultura’ a partir da experiência de alfabetização em 40 horas no município de Angicos/RN. Os círculos se organizam em torno de princípios

democráticos progressistas em que os sujeitos têm suas vozes, saberes e experiências evidenciados no circuito dos diferentes saberes.

Círculo, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos dos diálogos do diálogo (BRANDÃO, 1986, p. 43).

Destacam-se nesse envolvimento teórico-metodológico dos ‘círculos de cultura’ dimensões da participação, da solidariedade, do pensar coletivo e da democracia, práticas tão necessárias em processos sociais e formativos na atualidade, especialmente quando se engrossa a fileira de argumentos de uma escola pública sem partido. Os círculos aproximam, colocam em ciranda os diversos e diferentes saberes dos sujeitos, suas histórias de vida e tantos outros processos formativos cotidianos.

Todas as iniciativas tomadas no âmbito das práticas docentes cotidianas podem ser colocadas em diálogos tanto a dos professores-formadores no próprio curso, como a dos professores-cursistas por todas suas vivências. Paraphraseando Deleuze (1988), em seu abecedário, a formação é um momento de inspiração e envolve uma didática da invenção globalizante.

5 E A CONVERSA CONTINUA EM OUTRAS PARAGENS...

Os desafios propostos para o *com-versar* possibilitaram, em cada um dos participantes do evento, diferentes reflexões, e que, certamente, em outros momentos formativos serão reverberados como alternativa credível ou não. Mas não podemos nos assentir de que todos foram de alguma maneira inspirados a pensar a formação inicial como parte implicada do aprender por toda a vida.



Em outras paragens, quando surgir a necessidade de *com-versar* sobre formação inicial e continuada de professores, os rastros e reservas da memória farão o *link* e os sujeitos presentes naquela tarde do evento, produzirão outras tantas compreensões, pois estão na continuidade do percurso, da vida, aprendendo.

Os professores-formadores e os professores-cursistas do Parfor têm promovido uma série dessas conversas que ficarão como conteúdo formativo prudente, para o exercício de uma atividade educativa decente, como nos tem ensinado Boaventura Santos (2009). Essas tantas redes de conversações dilatam o repertório e produzem capacidades necessárias no fazer cotidiano das escolas públicas em que trabalham esses profissionais da educação – os professores.

Nossa intenção, com este *com-versar* não foi a de explicar teorias ou recomendar caminhos metodológicos ao trabalho de formação inicial docente. Como nos ensina um dos mestres da música popular brasileira Belchior, na canção Alucinação (1976): Eu não estou interessado em nenhuma teoria/nem nessas coisas do oriente, romances astrais, a minha alucinação é suportar o dia a dia, e meu delírio, é a experiência com coisas reais. São dessas coisas reais que chamamos de experiência que é feita a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: EdUFSCar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A.; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- BOUTANG, Pierre André. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Paris: Éditions Montparnasse, 1988.

MATURANA, Humberto; PAZ DÁVILA, Ximena. Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade. Trad. Karla Demoly. **Revista Psicologia & sociedade**, v. 16, n. 2, p. 102-110, set./dez. 2004.

FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois [et al]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA: regulações e emancipações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.

ESCOLA E APRENDIZAGEM: OUTRAS PERSPECTIVAS PARA SE PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Marcelo Vieira Pustilnik⁷
Belkis Souza Bandeira⁸

RESUMO

Apresentamos uma aproximação de bases teóricas transdisciplinares sobre a relação entre a escola e a aprendizagem. Buscaremos refletir sobre as necessárias mudanças de paradigma para uma nova educação, mais dialógica cujo enfrentamento frente as políticas neoliberais se mostram necessárias. Dizemos mesmo que subverter a lógica do mercado, que tenta impor uma educação redutora aos seus interesses de dominação, é hoje uma tarefa de todo educador. O que se pretende com este ensaio é justamente fornecer bases teóricas para pensar nos processos educativos inovadores, apresentando caminhos e possibilidades para inverter a lógica dominante, aproveitando aspectos da atual sociedade da informação e comunicação. Apontamos ao final brechas no sistema que nos permitem aos educadores atuar de forma transformadora e propiciar aos alunos uma formação emancipadora.

Palavras-chave: Inovação. Aprendizagem. Transdisciplinaridade.

Abordaremos neste artigo algumas considerações que consideramos relevantes, no sentido de contribuir no debate acerca da educação e possíveis caminhos para superar as crises que vem enfrentando a escola ao longo de sua história, que se situam desde a questão de sua legitimidade, enquanto instituição cujo fundamento reside na ideia da formação humana em seus múltiplos aspectos, até questões de ordem pontual, como os baixos índices de desempenho nas avaliações educacionais do Brasil.

Entendemos ser necessário definir algumas questões no campo da fundamentação teórico-filosófica, de forma a deixarmos clara a situação do campo no contexto atual. Iniciamos pelo debate acerca das questões que definem a contemporaneidade no campo filosófico, sob a perspectiva denominada de transdisciplinaridade, baseada nas teorias da complexidade e das incertezas. Levando em consideração que o tema é permeado por

⁷ Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. marcelo.pustilnik@ufsm.br

⁸ Doutora em Educação pela UFPel. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. belkisbandeira@gmail.com

ambiguidades quanto ao entendimento das diversas correntes teóricas, principalmente daquelas chamadas de pós-modernidade, do qual queremos nos distinguir. Pode-se dizer que o campo de concordância acerca da pós-modernidade é demarcado pela crença no esgotamento da razão, tanto pela sua incapacidade de abrir novos caminhos de desenvolvimento humano, quanto pela sua debilidade teórica para investigar a dinâmica dos novos fenômenos que constituem a sociedade contemporânea, como a explosão das tecnologias no cotidiano das populações e a difusão de um ecletismo difundido em todas as áreas do conhecimento, inclusive no campo da moral, um verdadeiro “puzzle onde as orientações epistemológicas e seus enfoques são tão plurais e fragmentários como a própria pós-modernidade predica.”⁹ (PICÓ, 1994, p 13).

Ao final dos anos 70 houve uma ampla difusão da discussão sobre os pressupostos epistemológicos da pós-modernidade, que avançou para o campo das ciências sociais através do Pós-estruturalismo francês (Lyotard), da Teoria Crítica alemã (Habermas) e da Sociologia neoconservadora americana (Bell), caracterizando a crise do projeto da modernidade como sendo uma crise das teorias críticas da sociedade e da cultura, que haviam questionado radicalmente a cultura burguesa e a sociedade capitalista na perspectiva de uma racionalidade ilustrada utópica. Assistimos nas últimas décadas do século XX grandes mudanças, tanto no campo socioeconômico e político quanto no campo da cultura, ciência e tecnologia. Movimentos sociais como no leste europeu, no final da década de 80, culminaram com a queda do Muro de Berlim. Foi um período de transição que gerou uma profunda crise de concepções e paradigmas enfraquecendo, para alguns, a confiança epistemológica. Esta transição reflete-se ao nível das formas de poder e de conhecimento, criando formas emergentes que visam resolver os problemas que cada sociedade tem perante si.

O paradigma do pensamento moderno, fundado na ciência e racionalidade como conhecimento dominante, que pretendia dar conta de todos problemas da sociedade, dá

⁹ As traduções do espanhol são de total responsabilidade dos autores.

lugar a noção de indivíduo e onde se pensava em políticas de igualdade, hoje se busca modos alternativos para pensar a cultura e a sociedade com políticas para as diferenças; ou equidade. As lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas de classe, operárias, assentadas na política da igualdade, transformam-se em realidades cada vez mais complexas, e essas lutas são ampliadas por lutas por identidades específicas, contra a discriminação de gênero, etnias, crenças, etc. Questões que ficaram fora das reivindicações por distribuição em sentido econômico, que se resolvem não mais pela redistribuição, e sim, pelo reconhecimento.

A globalização capitalista dá uma nova conotação à questão social, a qual deixa de ser uma questão específica dos países pobres, para também fazer parte da problemática dos países ricos, ocorrendo um fenômeno que poderia ser denominado de globalização da miséria.

O aumento crescente de problemas econômicos e sociais como crise energética, recessão econômica, movimentos ecologistas, feministas pacifistas, etc., levou às discussões acerca da crise de legitimação do capitalismo tardio, revendo o papel das Teorias Críticas, especialmente as versões marxistas clássicas, que foram revisadas ou refutadas por inúmeros autores. Aqui nos diferenciamos destas teorias, apesar de entender o cenário por elas descritas e concordamos que novas configurações emergiram e, que no nosso entender, tais críticas não resultam na negação da luta de classe, mas na mudança do campo de luta, inclusive por outros “capitais”, no entender de Pierre Bourdieu, principalmente pelo Capital Simbólico do poder e da dominação, resultando na manutenção, e até ampliação, da desigualdade na sociedade. Deixar clara esta distinção entre o nosso posicionamento, as teorias clássicas marxistas e as teorias pós-modernas é importante, pois das primeiras entendemos como não superadas as lutas de classe e a própria modernidade, da segunda, entendemos como importantes as contribuições que caracterizam-se por uma busca de ruptura, deslocamentos e mudanças na representação dos objetos e do mundo, em que a cultura adquire centralidade e possibilita a coexistência de uma série de tendências com diferentes abordagens do real, que se integram no todo caótico da pós-modernidade. A crença de uma história unitária, dirigida para um fim, foi substituída pela experiência da multiplicação indefinida de valores e critérios de legitimação.

Joseph Picó (1994) aponta como características da Pós-modernidade uma permanência irreversível da crise de valores, de sua secularização; a pluralidade das linguagens correspondente aos distintos discursos valorativos; a secularização do progresso, no sentido de que as sociedades perderam o sentido de seu destino, o futuro morreu e tudo é presente; e, por último, uma mudança nas coordenadas espaço-temporais, pois o mundo da tecnologia da informação mudou radicalmente a experiência do tempo e da história (PICÓ, 1994, p. 46).

A partir destas reflexões, a tarefa que se nos apresenta é de refletir sobre estas mudanças, descritas no plano filosófico, também no âmbito da educação, entendendo que as estratégias do projeto político neoliberal, assim como as concepções filosóficas pós-modernas e seus reflexos no plano da educação, não estão dissociadas de um projeto internacional mais amplo.

Proposições como a de uma suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada, em oposição à ineficiência e desperdício dos serviços públicos, fruto de uma espécie de demonização do Estado e conseqüente divinização do mercado, onde o primeiro passou a significar incompetência e corrupção, enquanto o outro ovacionado como ícone da liberdade, qualidade e competência; assim como a transformação do cidadão em consumidor, redefinindo o conceito de cidadania, são elementos importantes do projeto neoliberal global, no qual se insere a proposta de uma educação nos termos do mercado.

Utilizando-se de estratagemas que possibilitam transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, os problemas educacionais passam a não ser mais tratados como questões políticas, resultantes de disputas em torno da desigualdade da distribuição de bens materiais e simbólicos, mas como problemas técnicos de eficiência ou não no gerenciamento de recursos humanos e materiais. Os problemas enfrentados cotidianamente no interior das instituições de ensino são transferidos do plano das lutas políticas, para a análise econômica em torno da má gestão e desperdício de recursos pelo poder público e falta de produtividade por parte dos professores e administradores.

Os debates a respeito da qualidade da educação passam cada vez mais a assemelhar-se às discussões no âmbito empresarial, privilegiando um caráter produtivista e mercantil, identificando a educação com um comércio de mercadorias simbólicas que habilita à competição do mercado e às demandas do mundo dos negócios.

Embora o discurso dominante nas políticas educacionais seja de descentralização, participação e autonomia, o que na prática se efetiva é a descentralização no que diz respeito às obrigações dos custos de manutenção, que passam a ser de responsabilidade das instituições, quanto aos conteúdos a serem ministrados, o controle continua a ser exercido. No que concerne à atualização dos quadros docentes o enfoque é dado no treinamento e não nos princípios de uma formação pedagógica mais ampla.

Padronizando conteúdos pela distribuição de livros didáticos “adequados”, treinando professores para modelos didáticos pedagógicos com livros didáticos correspondentes, estão dadas as condições para que seja aplicada a avaliação externa, por meio de instrumento uniformizado, aferidor e controlador da qualidade do sistema educacional (AZEVEDO, 2000, p. 199).

Do ponto de vista do tipo de educação a ser oferecida pelas escolas a partir do enfoque das políticas neoliberais, o critério de qualidade está relacionado à capacidade de adaptação ao mercado, competitividade, produtividade. Termos como eficiência, produto educacional, competição no mercado de trabalho, gestão e controle cada vez mais passam a fazer parte do vocabulário dos que trabalham com educação. A cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado incide sobre a organização, princípios e, portanto, sobre o próprio papel da escola, redefinindo assim seu sentido.

É importante reforçar que a velocidade das mudanças no interior da sociedade é cada vez mais vertiginosa, fruto da crescente influência dos meios eletrônicos e tecnologias da informação, transgredindo fronteiras entre real e virtual, cultura popular e alta cultura, o que não quer dizer que a modernidade e suas categorias tenham se esgotado em suas potencialidades históricas. Defendemos neste trabalho que estas categorias devem ser entendidas no interior de um outro conjunto, de configurações sociais, políticas, técnicas e científicas que constituem o mundo hoje, fruto de desigualdades surgidas do confronto entre modelos econômicos tradicionais e novas formações culturais.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO: UM OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA

O contexto anteriormente apresentado aponta para a necessidade de repensarmos às práticas educativas, não somente a partir da forma como estas práticas se efetivam no plano do concreto, pela via das políticas educacionais, mas mais profundamente, perguntando-nos acerca de seus objetivos, ou seja, afinal qual o papel das práticas educativas no contexto da sociedade contemporânea?

Sabemos que um processo educacional se constrói a partir da proposta presente no projeto político pedagógico em curso. As novas tecnologias de informação e comunicação, junto com as transformações presentes nos campos das ciências, nos apresentam uma realidade complexa, intrincada e contraditória. Esta nova relação entre sociedade e ciência mediada pelas tecnologias nos colocam frente à necessidade de mudanças epistemológicas no campo da educação que podem ser sintetizadas em um problema de abordagem metodológica. Trataremos deste problema por quatro vertentes:

a) Educação Tradicional X Tecnologia

Definimos o que chamamos de educação tradicional, caracterizando-a como aquele modelo educacional centrado na ideia de um professor detentor de um conhecimento a ser transmitido ao aluno, e esse, passivamente, assimila as informações recebidas. É a educação livresca, orientada no livro didático, contendo toda informação considerada necessária para o processo de aprendizagem e de formação do aluno. Este modelo educacional pode ser retratado na forma pela qual o professor ocupa o centro da sala e os alunos estão enfileirados e voltados para o quadro. Seu sistema de avaliação é seletivo e se dá por meio de provas.

Por mais que este modelo possa parecer ultrapassado, diante de muitas décadas de pensamento pedagógico crítico, mas seguramente permanece presente ainda hoje, tanto como estética escolar quanto como prática metodológica. As escolas que se utilizam desta forma ou método educacional são as primeiras a querer incorporar as novas tecnologias, pois tendem a se apresentar como modernas, mas têm sofrido revezes nesta incorporação e dificilmente encontram uma forma de aproveitar o que estas tecnologias realmente têm a apresentar. Pesquisas apontam para esta dificuldade “[...] pois a escola, como instituição, não dá conta dos novos regimes cognitivos [...]” (BARRETO, et al, 2006).

Podemos acrescentar a este quadro envelhecido e empoeirado, a dramática situação encontrada nas escolas que é a Pedagogia da Cópia. Pior que a educação bancária, criticada por Freire (1975), esta nova estratégia pedagógica pode ser chamada de “o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende”, com resultados insignificantes do ponto de vista pedagógico, pois não há aprendizado efetivo, não se aprende o conteúdo copiado mas os cadernos ficam repletos de informações, a caligrafia pode ficar ótima, linda pelo excesso de escrita, no entanto aos alunos só resulta em tédio e desencanto com a escola. Não se sabe ao certo de onde surge estas estratégias, talvez resultado de políticas públicas medíocres e mal intencionadas, os professores foram jogados nesta armadilha, difícil de ser superada, fazendo com que esta superação seja algo urgente para escola atual, uma vez que estas práticas não contém nenhum fundamento pedagógico.

As novas tecnologias, os avanços da ciência, os estudos avançados sobre cognição e aprendizagem, favorecem outros esquemas e métodos, diferente daquele normalmente desenvolvido no sistema educacional. Para tratar deste tema, primeiro será necessário relembrar o objetivo da educação, pelo menos o que nos tem parecido convergir para um processo educacional emancipatório.

b) Qual o Objetivo da Educação?

Para Paulo Freire (1975), o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa levar os alunos a entender sua situação de oprimidos e agir em favor da própria libertação. Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire criticava a concepção de que ensinar é transmitir saber, uma vez que para ele

a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de novos conhecimentos. Assim, não basta ao aluno apenas que lhe sejam facilitadas as condições para o auto aprendizado, é necessário que esta criação se dê em conjunto e, para levar os alunos a conhecer os conteúdos, estes não podem ser apresentados como verdades absolutas. Ninguém ensina nada a ninguém, mas, ao mesmo tempo, as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu Freire.

Há um princípio fundamental no pensamento de Freire: o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura, que não é melhor nem pior do que a dos seus professores. O aprendizado se dá na relação, por isso aprenderão juntos, um com o outro. Para que isso ocorra é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. O processo da criação cultural não é individual, mas coletivo.

Ao colocar o objetivo da educação nestes parâmetros, pretende-se dar um horizonte para trabalho docente: uma educação para a liberdade, pela qual o aluno ganhe visão de mundo com autonomia crítica, capacitado a pensar e a criar de forma a possibilitá-lo a ser sujeito de sua vida e intervindo na realidade no sentido de transformá-la. Para isso a educação deve ser uma ação de troca e construção coletiva sem verdades estabelecidas, por esta razão não pode ficar restrita e fechada no livro didático, uma vez que o conhecimento além de muito mais amplo que qualquer livro possibilita, é algo que ainda está em construção. O aluno ao ser reconhecido como capaz e portador de um saber, reconhecido em sua cultura, ganha confiança, autoestima e assim pode se abrir ao conhecimento e ao estudar, pois quem sabe que alguma coisa sabe se vê impelido a aprender mais.

Mas ao nos confrontarmos com estas questões, fica patente a constatação de que a estrutura educacional atual carece de uma base teórica, estética e mesmo geográfica¹⁰ que possibilite isso. Para as novas tecnologias serem efetivamente incorporadas na educação é necessário que as práticas sociais já estabelecidas e baseadas nessas tecnologias devem

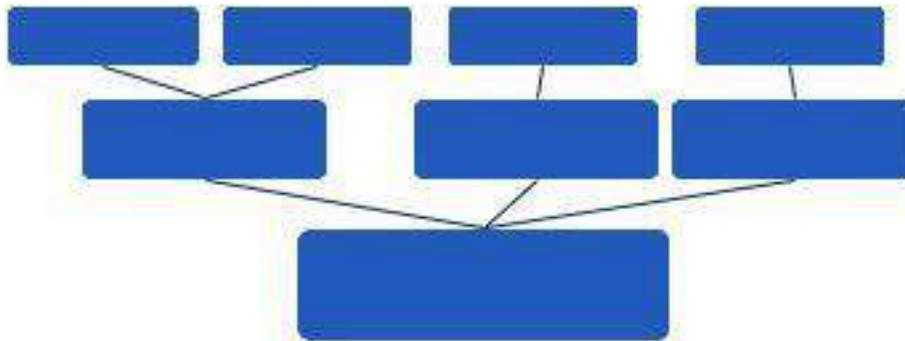
¹⁰ Geográfico no sentido de lugar e da organização e ocupação do espaço geográfico, quer da sala de aula, na escola, na sociedade, ou como Milton Santos (1997) chama: território.

estar presentes e fazerem parte do cotidiano das práticas pedagógicas. E para que isso ocorra, possibilitando à educação cumprir seus objetivos, faz-se necessária uma mudança conceitual na educação tradicional: passar do modelo do conhecimento linear, representado pelo paradigma arbóreo, para o conhecimento sistêmico em rede, ou rizomático.

c) Modelo Rizomático

A mudança que ocorre entre os dois modelos de conhecimento é que no primeiro, o modelo pensado a partir da metáfora da árvore, parte-se do princípio da fragmentação, ou especialização (GALLO, 1999). A partir da chamada Revolução Científica, ocorrida a partir do século XVII, o conhecimento passa por um processo de especialização, criando as diversas áreas de conhecimento a partir das quais nos movimentamos no campo da pesquisa ainda hoje. O seu desenho é como o da Figura 1, tem um tronco principal do qual diversos galhos se ramificam e para interligar uma extremidade a outra é necessário passar pelo tronco, refazendo um longo caminho.

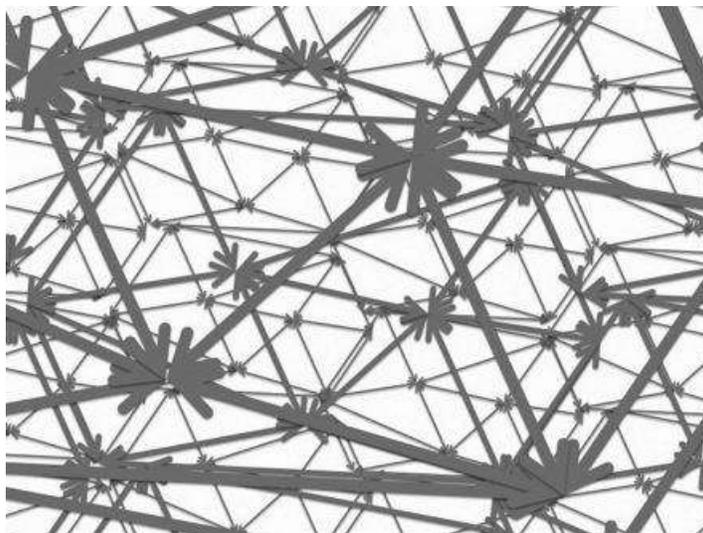
Figura 1 - Modelo em árvore



Este modelo cria a ideia de áreas distintas e estanques, com pouca ou nenhuma possibilidade de contato entre elas. Já no modelo em rede, o que acontece é um entrecruzamento de possibilidades infinitas de contatos entre os diversos nós, sendo cada nó uma área de conhecimento ou saberes dos quais novas possibilidades são disparadas. Este modelo se assemelha com o modelo biológico dos rizomas, estruturas de caules ramificados

sem tronco, como encontrado nas gramíneas, por isso é também conhecido como modelo rizomático, ver Figura 2.

Figura 2 - Modelo Rizomático



Neste modelo as possibilidades de interligação e de ramificações são infinitas, não há a centralidade de um tronco único, os nós é que formam as centralidades e cada nó pode ser o significativo a cada instante, por isso não há verdade única. Este modelo implica em novas formas de avaliação, mais processual, menos pontual, e uma vez que não há uma “verdade”, não há resposta “certa”, mas respostas que se aproximam mais ou menos do conjunto de possibilidades. Esta estrutura é a mesma encontrada na navegação, no computador e na Internet, formada pelos diversos nós da grande rede, ou WEB, formada pelos milhares de *links* presentes nos hipertextos (CARVALHO, 2007). Curiosamente esta estrutura é semelhante ao emaranhado de neurônios no cérebro humano e na complexidade do desenrolar do pensamento, saltando de nó em nó, difícil de reproduzir e de mapear.

Apesar da aparente desorganização, há uma ordem implícita, não conhecida, mas reconhecida, é o chamado caórdico, ou a ordem no caos.

Esta relação complexa e não linear entre o humano e a máquina tem trazido para a educação a necessidade de repensar seus modelos.

d) Transdisciplinaridade

Como tentativa de superação da fragmentação presente na educação e na ciência, outros modelos metodológicos têm sido apresentados. A interdisciplinaridade veio nesta direção (GALLO, 1999), porém manteve cada disciplina estanque, sendo normalmente trabalhada por meio de projetos temáticos, mas mantendo as separações disciplinares bem marcadas. Outras são propostas mais avançadas que se situam nos limites da transversalidade, no entanto como este conceito foi distorcido, acabou ficando restrito aos projetos temáticos da interdisciplinaridade.

Talvez o caminho que mais tenha avançado, no sentido de romper a fragmentação e apontar para uma ciência e educação que dêem conta da complexidade da realidade, seja aquele apresentado pelo físico Basarab Nicolescu (1999) no Manifesto da Transdisciplinaridade e mais adiante pelos signatários da Carta da Transdisciplinaridade (UNESCO, 2002). Nesta Carta foi proposto justamente se iniciar um caminho integrador e que possibilite trazer respostas para os dilemas que a ciência e a sociedade atual estão vivendo. Exatamente por isso ela é importante para a educação.

Apresentamos alguns pontos presentes na Carta:

Preâmbulo:

A proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;

Somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie;

Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da

realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (UNESCO, 2002).

Pode-se identificar nas partes citadas da Carta, um pouco do que estamos tentando apresentar. Uma educação, quer presencial, quer a distância, tem que ter como ponto de partida alguns pressupostos e, acima de tudo, estar fundamentada no projeto político pedagógico que privilegie uma educação de qualidade, implicada no comprometimento do trabalho docente com a articulação entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Faz-se necessário que, independentemente dos aspectos de tempo e espaço da relação educacional, os profissionais de educação tenham claro quais os aspectos metodológicos que possibilitam a educação cumprir seus objetivos dentro dos parâmetros apresentados brevemente neste artigo.

O Tempo aqui referido deve ser entendido a partir de três aspectos, que se intercalam e se complementam:

a) Tempo como dimensão:

A dimensão temporal é aquela do relógio, mas com uma relação distinta e nova. As novas tecnologias romperam a separação temporal e espacial, possibilitando-nos ver, ouvir, saber, comunicarmos com outros lugares e pessoas em tempo real. Hoje o que acontece no outro lado do planeta em minutos está na nossa tela do computador. Por meio de programas como Skype¹¹ podemos nos comunicar por meio de escrita, palavras faladas e imagens em tempo real com pessoas de qualquer ponto do planeta, recurso inimaginável até menos de

¹¹ www.skype.com

uma década atrás. Tudo isso nos coloca diante da dimensão tempo de uma forma totalmente diferente daquela do tempo natural: dia e noite, ou o tempo do relógio, horas e minutos. Esta nova dimensão de tempo ainda não chegou às escolas, mas nas redes sociais isso tem sido amplamente utilizado pelas pessoas. Cabe aos profissionais da educação desenvolver novas estratégias para se adequarem às novas práticas sociais, visando uma ampliação do entendimento da categoria tempo no campo da aprendizagem.

b) Tempo de trabalho, tempo de lazer:

A vida escolar tem sido voltada para as atividades pragmáticas, deixando de lado as atividades lúdicas. Isso incorporado na vida social tem se refletido em uma sociedade individualista e desigual, resultando em uma competição que no fundo deixa a todos estressados e infelizes. As experiências, nas diversas escolas pelo mundo, voltadas para um equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo do lazer nos revelam resultados que implicam no desenvolvimento de adultos mais tranquilos, melhor resolvidos e tão produtivos quanto os formados nos modelos tradicionais, porém com qualidade de vida e visão social mais refinadas.

c) Espaço:

A necessidade de redefinição do que chamamos espaço escolar também é condição inerente no modelo escolar centrado na aprendizagem.

c.1) São diversas as experiências bem sucedidas, onde o que chamamos de sala de aula foi extinto, em seu lugar surgiram os salões de estudos. Neste novo espaço, não há um professor que ensina e alunos que copiam, são os alunos quem produzem suas atividades, sistematizam informações, realizam experiências de forma coletiva vão preparando-se a conviver, compartilhar e produzir conhecimento a partir das pesquisas e exercícios resolvidos. Cabe aos professores, neste novo espaço, a orientação, a tutoria e a supervisão. O processo de aprendizagem parte de um planejamento de atividades construídas em conjunto, professores com alunos, onde elabora-se o roteiro de atividades e metas a serem alcançadas. Algumas atividades são cumpridas coletivamente, outras individualmente.

c.2) O espaço escolar também necessita ser redimensionado, para que um ambiente de aprendizagem ocorra, é necessária a motivação. Um grande fator motivador está no ambiente escolar, nos encontros com os colegas, nas atividades realizadas coletivamente nos pátios e corredores da escola. Mais uma vez, as diversas experiências inovadoras pelo mundo, nos indicam que quanto mais pertencer aos alunos o espaço escolar, mais envolvimento com a escola ocorre, menos indisciplina, menos depredação, mais qualidade de vida, alegria e harmonia, condições importantes para se chegar ao conhecimento e à inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando para nossas considerações finais, é importante frisar que este tema exige um maior alargamento teórico e o confronto entre tantas outras teorias do campo educacional, que tentam, cada uma a seu modo, pensar acerca das questões candentes nas práticas educativas. Mas como foi dito anteriormente, é um campo complexo, com infinitas possibilidades de abordagens. O reconhecimento de nossa limitação é que nos permite contribuir para a visão do todo, por isso é que precisamos aproveitar mais os espaços de debate para obtermos avanços reais na educação pública.

Diante da tendência de mercantilização do ensino propostas pelas reformas na educação nos dias de hoje, reduzindo a formação à dimensão profissionalizante, que enfatiza apenas o aspecto técnico/instrumental para atender as necessidades do mercado, cujo objetivo final é apenas a capacitação de mão-de-obra no menor espaço de tempo possível, podemos perceber no âmbito destas propostas, processos de flexibilização dos currículos, mantendo apenas um núcleo básico para cada curso e eliminando disciplinas de formação complementar e, com isso, a possibilidade de uma formação humana integral, para além do aspecto meramente cognitivo, privilegiando os aspectos éticos e simbólicos específicos de cada cultura.

Defendendo a função educativa do refletir, pois a reflexão no contexto da sociedade totalmente administrada é o resgate de uma dimensão que transcende ao círculo vicioso da transformação da realidade humana em mercadoria, da mesma maneira que a indústria cultural quer impor à vida das pessoas, nossa tese é que educação e formação cultural são duas faces da mesma moeda.

Partindo da necessidade de transformação das esferas educacionais e, ao menos tempo da impotência dos educadores/educandos diante do processo de instrumentalização da educação, a proposta é de reflexão sobre uma teoria crítica da educação, buscando perspectivas concretas e históricas de uma verdadeira formação cultural. Pela busca de conexões entre a análise crítica da educação e a elaboração de um arcabouço teórico que potencialize a ampliação destas discussões, buscando contribuições concretas para dar respostas às perguntas de nosso tempo, pois não é possível teorizar a sociedade ou a educação, sem a compreensão das formas e processos pelos quais ambos são constituídos.

Tentamos reunir elementos para pensar a possibilidade do exercício da experiência educacional formativa, na relação sujeito-mundo, na qual o sujeito se reconhece como membro pertencente e participante de um produto cultural oriundo de esforços e tentativas de toda coletividade. Mesmo diante da tendência dominante da indústria cultural de produzir indivíduos imbecilizados, acreditamos, acima de tudo, na possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas, através do potencial emancipatório da educação, enquanto formação cultural ampla e que contemple os diversos aspectos do humano e não somente os instrumentais.

Se por um lado a organização dos embates político-culturais na virada do século trouxe novas formas de controle e dominação, por outro também se criam espaços para novas liberdades e reelaboração destas relações de poder. Sabemos que o conhecimento não é autônomo, é produzido a partir de relações econômicas, sociais e históricas que refletem sobre a produção de novas subjetividades, possibilitando do mesmo modo, novas possibilidades de resistência, que podem ser produzidas nas salas de aula, nas escolas, em locais de lazer e cultura, ou onde quer que existam grupos subjugados e silenciados. Nossa tarefa, no âmbito da educação, é de desmercantilizar o conhecimento, tentando revelá-lo como um processo de construção de significados, que são históricos, sociais, mas também humanos.

Embora a escola esteja marcada por uma herança de reprodução de injustiças de toda sorte, é ainda uma instituição poderosa no processo de emancipação humana e, apesar de suas ambiguidades é um espaço dialético e dialógico, e, portanto pode transformar e também ser transformada. Os educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadores culturais, envolvidos no processo de construção de significados, com o potencial de recriação de construções passadas e possibilidades inesgotáveis de criação de projetos futuros.

Com este olhar, tentamos refletir sobre possibilidades de resgatar, pensando o mundo da educação, algumas brechas que permitam pensar o homem e o mundo para além da razão instrumental do mundo administrado, na possibilidade de um pensamento crítico, como espaço de resistência a este modelo que vigora na sociedade. Defendemos que uma práxis educacional que possa ser emancipada e emancipadora, não pode se esquivar da responsabilidade de promover uma formação humana ampla, que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, enquanto possibilidade de desvelamento das situações de dominação e manutenção do status quo, como contraposição ao processo de coisificação que se opera na sociedade atual, buscando recuperar as potencialidades que, no processo de barbarização humana, ficaram impedidas de se realizar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis de. “Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural”. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. (orgs.). **Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BARRETO, R.G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BARROS, Verônica A. **O Trabalho do Docente Virtual: Análise Jurídica das Condições de Trabalho Decorrentes do Sistema de Educação a Distância**. Disponível em <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf> Acessado em 15/01/2009.

- CARVALHO, Kassandra B. **Hipertexto na Educação**. Disponível em <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/hipertextonaeducacao.htm>> Acessado em 23/07/2007.
- FARIAS, Cecília. **Regulamentação da EaD - Parâmetro de qualidade**. Disponível em <<http://www.sinprors.org.br/extraclassa/ago06/especial2.asp>> Acessado em 15/05/2007.
- FORUM Permanente Desafios do Magistério – **Trabalho Docente e Educação a Distância**, disponível em <<http://www.cori.unicamp.br/foruns/magis/magis26.php>> acessado em 16/08/2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GALLO, Sílvia. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N e LEITE, Garcia (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DPSA, 1999.
- MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 791-814. 2008.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.
- PICÓ, Joseph. (org.). **Modernidad y Postmodernidad**. Madrid: Alianza, 1994.
- ROSA, Stela. **Ziguezague da regulamentação da Educação Superior**. Disponível em <<http://www.sinprors.org.br/extraclassa/ago06/especial2.asp>> Acessado em 15/05/2007.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade, II** / coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.
- VASCONCELOS, Sérgio P. G. **Educação a Distância: Histórico e Perspectivas**. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>> Acessado em 20/08/2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMEAM/UERN: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS E TROCAS DE SABERES

Francicleide Cesário de Oliveira¹²
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra¹³
Aparecida Suiane Batista Estevam¹⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as discussões desencadeadas na mesa redonda intitulada “Estágio Supervisionado como espaço de pesquisa e atitude interdisciplinar: implicações na formação docente”, realizada por ocasião do X FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, na cidade de Pau dos Ferros-RN.

O objetivo principal da mesa consistiu em discutir acerca do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia como um espaço de pesquisa e reflexão da formação docente, visto que o momento do estágio se revela como de grande impacto no processo de formação do pedagogo. Isto porque, ao vivenciar a realidade do dia a dia do campo de trabalho, o

¹² Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN. E-mail: francicleidecesario@uern.br

¹³ Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN. E-mail: keutresoares@uern.br

¹⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: suianebatista@gmail.com

discente se depara com situações práticas de aprendizagem que enriquecem sua constituição enquanto profissional.

As exposições da mesa redonda enfocaram aspectos relevantes do Estágio Supervisionado, tais como: Os desafios que perpassam os estagiários durante o processo de estágio supervisionado; as aprendizagens significativas e as competências que este componente curricular promove na formação do graduando; os marcos legais e conceituais que legalizam a prática do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia; os conhecimentos e as trocas de saberes possibilitados pela vivência do estágio; a relevância da experiência do estágio para a formação do pedagogo; e a pesquisa e a interdisciplinaridade na formação do professor.

Neste trabalho, destacamos o objetivo de apresentar os aspectos legais e conceituais do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, reconhecendo-o como campo de conhecimento e troca de saberes durante o processo de vivência das experiências, a ênfase foi nas exposições que trataram acerca dos marcos legais e conceituais do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia; os conhecimentos e as trocas de saberes possibilitadas pela vivência do estágio e a relevância da experiência do estágio para a formação do pedagogo.

O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMEAM/UERN: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS

O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura exerce um papel importante no processo de formação docente, por se tratar de um espaço privilegiado para a investigação, bem como pela oportunidade que os graduandos tem de desenvolver reflexões que possibilitam a construção de saberes teórico-práticos e conseqüentemente a aprendizagem da prática docente, uma vez que este componente curricular, de acordo com Pereira, Fontes e Oliveira (2014) e Lima (2012), busca promover uma aproximação entre o estagiário/professor em formação e as diversas práticas do contexto educacional, favorecendo o desenvolvimento de experiências com a profissão docente.

Com base nessa compreensão sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação docente, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN estabelece a regulamentação

dos Estágios Supervisionados nos cursos de licenciaturas através de resolução aprovada pelos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o CONSEPE. A resolução vigente é a de Nº 06/2015 – CONSEPE que rege as normas para o funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura de toda a Instituição.

Na UERN, o Estágio Supervisionado é compreendido como uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, na qual o estagiário tem a oportunidade de entrar em contato por meio de ações como a observação, a investigação, a participação, e a intervenção em situações concretas do campo de estágio. Assim, o Estágio Supervisionado, tem suas características específicas no que se refere ao desenvolvimento das suas atividades (UERN/CONSEPE, 2015).

Sendo assim, compreendemos que a UERN tem um conceito amplo sobre Estágio Supervisionado, baseado nas pesquisas atuais e que já superou a limitação da ideia de estágio como a hora da prática. Pois de acordo com Pimenta e Lima (2008, p 37, grifo nosso). “[...] A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a *ilusão* de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. [...]”. Em outras palavras, isso significa dizer que devemos compreender o Estágio Supervisionado, hoje, como momento teórico-prático. Assim, para a UERN, este componente curricular nos cursos de Licenciaturas, é

[...] concebido como *um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar*, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, étnico, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, *sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado*. [...] (UERN/CONSEPE, 2015, p. 02, grifos nossos).

Desse modo, a concepção de Estágio Supervisionado possibilita ao estagiário a inserção em situações múltiplas e complexas da realidade do campo de estágio, refletir e

atuar diante dos contextos vivenciados nas instituições de Educação Básica, assim como em outros contextos educacionais extra escolar, de modo que o estagiário possa identificar problemas e ao mesmo tempo propor alternativas para o enfrentamento destes, já que tem a oportunidade de intervir na realidade do campo de estágio, e com isso, fazer a articulação teoria-prática na efetivação da formação docente.

Tratando-se da realidade em que vivenciamos o Estágio Supervisionado na UERN, que é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM, o curso, através do seu Projeto Pedagógico de Curso/PPC e em consonância com a resolução N° 06/2015-CONSEPE/UERN que regulamenta as normas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN, vem garantindo aos seus licenciandos que o Estágio Supervisionado se constitua em um campo vasto de aprendizagens da profissão docente.

Considera-se que é neste momento que o graduando tem a oportunidade estabelecer uma conexão entre os conhecimentos construídos ao longo de sua formação, na universidade, através das diferentes disciplinas, com as experiências das práticas pedagógicas vivenciadas na escola ou instituição não escolar, já que no Curso de Pedagogia da UERN, o aluno tem a oportunidade de realizar um dos seus Estágios Supervisionados em contexto escolar ou não escolar que não seja a docência, mas que são desenvolvidas práticas pedagógicas, como por exemplo: Brinquedotecas, Bibliotecas, Hospitais (na área da pediatria, brinquedoteca da pediatria, recursos humanos), nos Centro de Referência de Assistência Social/CRAS, dentre outros espaços que aconteçam as práticas pedagógicas para os beneficiários das instituições.

O Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN tem uma carga horária de 480h de Estágio Supervisionado, distribuídas nos seguintes períodos: O Estágio Supervisionado I, que é desenvolvido no 5º período do Curso com 165h, direcionado para ser realizado, na Educação Infantil; O Estágio Supervisionado II, também com 165h, faz parte dos componentes obrigatórios do 6º período do curso, é direcionado ao Ensino Fundamental, abrindo a possibilidade de atuar na Educação de Jovens e Adultos, desde que seja em horário adverso ao curso. E o Estágio Supervisionado III, ofertado no 7º período, com 150h, seu desenvolvimento é direcionado ao Espaço não escolar.

Os três componentes de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, oferecem a “[...] possibilidade de inclusão de atividades que envolvam a Gestão dos Processos Educativos, contempla momentos alternados de orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada. [...]” (UERN, 2019, p. 53).

Com a oferta do Estágio Supervisionado em três períodos do curso e com diferentes abordagens e possibilidades de atuação, o curso de Pedagogia, busca oferecer aos seus graduandos uma formação que contemple as áreas de formação e atuação do pedagogo no contexto legal atual que é a docência como base, mas também abre possibilidades para atuação em outras áreas em que nelas necessitem os conhecimentos pedagógicos, conforme reza o Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o curso de Pedagogia oferece a formação inicial para a docência “[...] na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E TROCA DE SABERES

Estágio Supervisionado é um campo de conhecimento considerado, por Pereira, Fontes e Oliveira (2014, p. 03), como “[...] um dos momentos significantes, no processo de formação inicial, para a aprendizagem da profissão,” isso porque é um dos principais momentos dentro do curso de licenciatura que o graduando tem a chance de estabelecer reflexões sobre o seu processo de formação para a docência, já que é durante o estágio que há as maiores probabilidades de conseguir refletir acerca da atuação na docência, visto que ao estagiário é permitido intervir de forma direta nas ações educacionais, principalmente nas práticas pedagógicas.

Assim, podemos afirmar, em concordância com Lima (2012, p. 124), que o Estágio Supervisionado leva o estagiário a “Conhecer a profissão e seus profissionais [...] levando-



os a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar”. Dito de outra forma, o Estágio Supervisionado permite que durante a formação inicial, o estagiário conheça a realidade do campo de estágio, lugar onde futuramente vai atuar, conhecendo as especificidades do trabalho docente e os desafios que a carreira lhe oferecerá, as condições de trabalho e as potencialidades que a prática docente proporciona, ao mesmo tempo em que é possível produzir e compartilhar saberes entre os diversos atores envolvidos: alunos estagiários, professores supervisores acadêmicos, professores supervisores de campo e alunos da Educação Básica, o que contribui para ampliar a comunicação entre a Universidade e a Escola.

Desse modo, fundamentado no pensamento de Lima e Aroeira (2011, p. 120), a experiência do Estágio Supervisionado desenvolvida na escola “[...] permite, que alunos de licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação com base na reflexão sobre a própria atividade docente. [...]”. Pois trata-se de um espaço onde os alunos podem questionar e refletir sobre sua futura profissão professor, a sua *práxis*, assim como, sobre a sua identidade docente. Nesse sentido, o estágio é considerado um grande momento para a aprendizagem porque permite que o estagiário reflita sobre seus saberes e fazeres e ressignifique e redimensione a própria prática tanto no contexto de aprendizagem e do saber-fazer durante o período de estágio como também ao longo da profissão.

Sendo assim, o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura deve ser um período de exercício de participação e intervenção no campo de estágio, atuando diretamente no cotidiano da escola, e ao mesmo tempo, deve ser um espaço para conquista e negociação do lugar do estagiário na escola. É, portanto, uma oportunidade enriquecedora para se identificar a profissão, uma vez que ao proporcionar a reflexão sobre a própria prática e o diálogo pedagógico entre os professores supervisores de estágio permite que seja um ambiente de trocas significativas que promovem a ressignificação da atividade docente.

Seguindo essa linha de raciocínio, concordamos com Lima (2012) quando define a função do Estágio Supervisionado como parte integrante da formação inicial de professores, que facilita o desenvolvimento docente, ao mesmo tempo em que funciona como um espaço de experiências significativas que contribui de modo relevante no processo de formação profissional do professor.

Nesse sentido, acrescentamos a reflexão feita por Lima (2012) com o entendimento de Lima e Aroeira, ao afirmarem que [...] quando o estágio é fundado na práxis assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática”. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119). Ou seja, compreendemos que no processo de produção e trocas de saberes entre os diversos atores envolvidos no Estágio Supervisionado, este deve ser considerado como um espaço propício para o desenvolvimento de reflexões teórico-práticas, que ao constituir-se como um eixo de pesquisa e de investigação na formação docente, permite a problematização dos fatos e situações vivenciadas no campo de atuação e conseqüentemente mobiliza saberes teóricos e práticos, gerando a produção de conhecimentos e a aprendizagem da prática docente através do desenvolvimento da *práxis*.

Sabendo que a aprendizagem da profissão é um processo contínuo envolvendo todas as fases da formação profissional entrelaçada com a atuação docente, reconhecemos que durante a formação inicial o Estágio Supervisionado apresenta um grande potencial de aprendizagem porque promove a aproximação do estagiário/professor em formação com as diversas práticas do contexto educacional e com as experiências da profissão docente. O pensamento de Lima (2012) ilustra muito bem o processo de construção da docência, segundo a autora:

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos construindo essa identidade com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos construindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39).

Tornar-se professor requer percorrer um longo caminho de formação e de construção da identidade profissional docente, e o Estágio supervisionado é um dos elementos do processo de formação que deixam suas contribuições na caminhada que leva à docência. Isso torna-se possível porque no estágio, os discentes conseguem vivenciar os saberes desenvolvidos durante o curso, além de construir novos saberes advindos da



experiência prática nos espaços de estágio, sejam eles escolares ou não escolares, pois é na prática que a formação docente se efetiva em consonância com as construções teóricas vivenciadas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA DO CAMEAM/UERN: DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS AS CONTRIBUIÇÕES

O Estágio Supervisionado configura-se como um espaço de aprendizagem, no qual todos (professores universitários, graduandos, professores e alunos da Educação Básica) aprendem. Ao contrário do que muitos pensam, o estágio não é a parte prática dos cursos de formação e não se restringe a transposição da teoria sobre a prática, pois visa a transformação.

Segundo Pimenta e Lima, (2004, p. 45) o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...]”, pois a teoria quando aliada à prática é capaz de favorecer significativas contribuições ao campo educacional, já que a primeira dá subsídio à segunda para a identificação de dificuldades de aprendizagem, para a compreensão de determinados acontecimentos e para a resolução de problemas. O que significa dizer, que não há teoria sem prática e tampouco prática sem teoria, uma precisa da outra para que haja, a partir da reflexão sobre a realidade que envolve a docência, uma educação de qualidade para todos.

Segundo Lima (2004, p. 15) “[...] a Ação Docente/Estágio Supervisionado é apenas um pedaço do curso de formação de professores. Nele encontramos as marcas do tempo que estamos vivendo, das políticas de educação, da legislação vigente das atuais tendências pedagógicas e da ideologia. [...]”, ou seja, é na vivência do estágio que a maioria dos graduandos tem o primeiro contato com o seu ambiente de trabalho e nessa vivência os futuros educadores, encontram os desafios impostos pela profissão docente, os impactos sociais, políticos, econômicos e culturais e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, as marcas de um sistema desigual, mas também, um espaço para construir novos saberes, estabelecer pontes e aprender com aquele (a) que exerce a mais tempo o ofício de ser professor (a).

Conforme já mencionado anteriormente, o curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN oferta três Estágios Supervisionado: o primeiro é realizado na Educação Infantil, o segundo no Ensino Fundamental e o terceiro em espaços não-escolares. Tais experiências permitem aos discentes conhecerem as inúmeras possibilidades de atuação do pedagogo bem como suas atribuições, além de possibilitar a identificação com uma área específica da formação, o que contribuiu posteriormente para que possam buscar aprofundamento através da realização de pesquisa e escrita de artigos científicos.

O constituir-se professor não começa no curso de graduação, “[...] começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola. [...]” (FRIGOTTO, 2009, p. 131), ou seja, nos constituímos professores no contato com o outro, a partir das experiências marcantes ao longo da vida, que como diz Lima (2012), tanto através dos bons exemplos de profissionais como também por modelos negativos que nos ajudam a entender que não queremos seguir determinados modelos de profissionais. Dessa maneira, percebemos que o Estágio Supervisionado fortalece todas essas vivências e nos permite tornar-nos investigadores da própria prática pedagógica, pois é no exercício de nossa formação que modelamos o nosso modo de ser educador.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado favorece: a identificação do estagiário com o seu curso, pois é experimentando os sabores e dissabores da educação em sala de aula e em outros espaços fora do ambiente escolar que muitas vezes o aluno decide se realmente está na profissão que deseja atuar durante toda a vida; a aproximação da instituição de ensino (campo do estágio) com a universidade e com a comunidade em geral, fato importante para que se estabeleça a troca de saberes, o compartilhamento de ideias e o diálogo reflexivo com vistas a construção de alternativas que amenizem as dificuldades encontradas no chão da sala de aula; a construção de um olhar mais reflexivo e menos acusador quanto a realidade educacional observada, pois quando motivamos o aluno a se colocar no lugar do professor que está há mais de 5, 10 e 15 anos na sala de aula, ensinando sob condições mínimas de trabalho (baixos salários, falta de material pedagógico e poucas condições estruturais) estamos oferecendo a ele, em seu processo de formação, a

capacidade de sensibilizar-nos com aqueles que apesar de enfrentarem inúmeros desafios continuam buscando novas estratégias de ensino com o intuito de amenizar os resquícios de desigualdade que assolam o nosso país e a nossa educação brasileira.

Para a realização do Estágio Supervisionado, a observação, o planejamento e a intervenção são aspectos indispensáveis. Assim, recordamos que antes de encaminhar o estagiário ao campo de estágio, é necessário prepará-lo para adentrar em um ambiente que vai favorecer uma aproximação com a profissão que está aprendendo, observando os limites e as possibilidades que os profissionais enfrentam no dia a dia no desenvolver das práticas docentes.

A fase de observação não é um processo fácil como imagina muitos estagiários antes de chegarem à escola que pensa que não há muito a ser feito, que é apenas para cumprir um protocolo obrigatório do Componente Curricular. Isso porque desconhecem a importância de um olhar atento para buscar a compreensão de situações futuras que sem dúvidas irão se deparar ao longo da fase de intervenção pedagógica como também do exercício da profissão. Nesse sentido, Com base em Lima (2012), é indispensável que a orientação para essa fase indique que os estagiários devem observar desde a chegada dos alunos à escola até a sua saída; perceber como ocorre o funcionamento geral da escola e a relação estabelecida entre funcionários e alunos ajuda a compreender de fato a distância entre o imaginado e o real, mas para isso, segundo a autora,

É necessário paciência e sensível olhar pedagógico para descobrir o que está além das aparências. [...] No diagnóstico de uma escola, precisamos observar atentamente os sintomas (indisciplina, violência, falta de interesse) para podermos encontrar as verdadeiras causas dos problemas vividos pela escola, pelos alunos e professores. O olhar atento poderá mostrar-nos a distância ou proximidade entre o escrito e o vivido; o dito e o feito. [...] (LIMA, 2004, p. 21, grifo da autora).

Essa orientação ajuda-nos a perceber que o estágio se configura como o primeiro passo para nos tornarmos pesquisadores da práxis por permitir refletir e problematizar a prática docente, pois a escola, a partir desse momento torna-se campo de pesquisa, que por sua vez, ajuda a compreender o futuro espaço de atuação profissional.

E é com esse diagnóstico do campo de estágio que o estagiário constrói subsídios para planejar as intervenções pedagógicas, momento este em que se aproxima cada vez mais da sua futura profissão, tendo em vista que passa a planejar as ações, possibilitando a análise sobre a realidade existente, bem como a reflexão sobre as condições reais da escola de modo a prever diferentes formas alternativas de ações visando a superação das dificuldades com vistas a alcançar os objetivos no processo de mediação pedagógica. É nesse contexto que o estagiário passa a lidar diretamente com as situações inéditas que acontecem no cotidiano da sala de aula e a buscar estratégias para resolvê-las, e com isso a relacionar-se com a profissão docente.

Assim, participando desse processo dinâmico que é a prática docente, reconhecemos a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, pois para alguns, significa o primeiro contato com o chão da escola, da sala de aula. Dessa forma, podemos afirmar que o estágio é um aprendizado contínuo, no qual o estagiário observa as diferentes realidades existentes em um único espaço e posteriormente tem a oportunidade de refletir acerca dos desafios que permeiam a educação; humaniza o outro e a si mesmo; aprende ao mesmo tempo em que ensina; constrói laços afetivos que o tempo não destrói; torna-se investigador; constrói um diálogo permanente dentro e fora do campo de estágio, com os funcionários da escola, os alunos e os professores da universidade.

Portanto, esse processo dinâmico que promove reflexões, faz o estagiário perceber a importância dessa etapa em sua formação, de modo que ao observar e recordar alguns fatos, percebe que pode ter sido esperança aos olhos dos professores da Educação Básica quando mostrou ser possível realizar determinada tarefa; quando percebe que o estágio é palco para compartilhar saberes, emoções e sentimentos ao compartilhar abraços e mensagens rabiscadas com um coração no papel, permitindo sensibilizar-se com a heterogeneidade da sala de aula e dá as crianças atenção, compreensão e amor. É nessa dinamicidade que o estágio supervisionado faz o estagiário entender qual é o lugar da docência em sua vida, reconhecendo o papel deste como uma atividade de aprendizagem e um campo de conhecimento da profissão docente.

CONCLUSÕES

Com base nas reflexões desenvolvidas acerca do papel do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e reconhecendo-o como campo de conhecimento e troca de saberes durante o processo de vivência das experiências, podemos chegar a alguns apontamentos que merecem ser retomados.

O Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN visa inserir o estagiário nas diversas situações da realidade do campo de estágio, o que possibilita vivenciar a complexidade da realidade do contexto educacional tanto da educação escolar (formal) como da educação desenvolvida nos contextos não-escolar (não-formal) através da intervenção direta no campo de estágio que permite que este estabeleça uma articulação entre a teoria e a prática durante seu processo de desenvolvimento da formação docente.

Sendo o Estágio Supervisionado considerado um espaço privilegiado para a aprendizagem por proporcionar a vivência de experiências reais e significativas da formação para a docência, constitui, pois, como campo de produção de conhecimento e partilha de saberes entre todos os envolvidos, os estagiários, os professores universitários, os professores do campo de estágio, os alunos da escola, todos fazendo parte de uma rede de diálogos pedagógicos em um processo de aprender e ensinar ao mesmo tempo, pois todos se beneficiam com as ações desenvolvidas durante o estágio supervisionado.

Assim, compreendemos que as experiências que são vivenciadas durante o estágio supervisionado contribuem diretamente e de forma expressiva para o processo de formação da profissão, nesse caso, do pedagogo, uma vez que ajuda na construção da identidade docente durante o curso, já que possibilita experimentar os sabores e dissabores da prática pedagógica tanto em sala de aula como também em espaços extra escolar, ajudando o aluno em processo de formação a tomar decisões sobre sua profissão, a definir-se na área de atuação que deseja assumir. O Estágio Supervisionado traz, portanto, contribuições imensuráveis, pois coloca o aluno em contato inicial com a futura profissão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 2009.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (Org.). **Dialogando com a escola.** 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Uma grande caminhada começa com o primeiro passo – o diagnóstico da escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (Org.). **Dialogando com a escola.** 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líber Livro, 2012.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo ente a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- PEREIRA, Elenice Alves; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; OLIVEIRA, Kaiza Maria Alencar de. Estágio supervisionado em turma multiano: ações pedagógicas articuladas para alfabetizar letrando. In: V Encontro nacional de Licenciatura/ V ENALIC e XI Seminário de Iniciação a Docência, Natal, 2014. **Anais do V ENALIC.** Disponível em <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/1083.pdf>. Acesso em 13 dez 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- UERN/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução Nº 06/2015:** Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Mossoró/RN: CONSEPE/UERN, 2015.
- UERN/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia/PPC.** Pau dos Ferros, RN: UERN/CAMEAM, 2019.

**FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: VIABILIDADES,
POSSIBILIDADES E LIMITES - UM OLHAR PARA O CURRÍCULO E AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I**

Cristiane Maria Nepomuceno¹⁵

RESUMO

Em meados do ano de 2015 o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, promulgou a RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015, que (re)definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta Resolução tornou “Eixo” obrigatório na formação docente os conteúdos de Diversidade, Direitos Humanos, Ética e Cidadania. No caso da Universidade Estadual da Paraíba, acompanhando o processo de reestruturação da educação superior, introduziu nos currículos dos cursos de licenciatura o componente: “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social”. Esta pesquisa objetiva investigar como este processo de mudança e implantação de conteúdo está acontecendo no curso de licenciatura em Pedagogia do Campus I/UEPB, a medida que levantamos, com base nas inovações pedagógicas propostas/estabelecidas, quais são os limites, as possibilidades, os sucessos e os obstáculos enfrentados nesse processo. A ideia desse artigo é contribuir para reflexão acerca das possibilidades de mudança paradigmática na atuação docente e para a compreensão das estratégias pedagógicas necessárias para tratar as demandas da educação para um novo tempo comprometidas com a promoção da igualdade, garantia de direitos e justiça social. Assim, pensarmos as necessidades reais de mudança paradigmáticas nas escolas/universidades e no processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades enfrentadas, os desafios de colocar em prática uma proposta educacional e curricular multiculturalista que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural, para a formação da cidadania e para a capacidade de convivência com a cultura do outro.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Diversidade. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação na atualidade é tornar os espaços educacionais instâncias de discussão e aplicação dos temas e práticas orientadas para a

¹⁵ Professora Doutora – DCS/UEPB – Neabi/Ainpgp
crismarianepomuceno@hotmail.com

percepção e consideração das diferenças, o respeito a diversidade expressa nas distintas formas de ser e estar no mundo e o reconhecimento dos direitos sociais e humanos.

Em si tratando de uma sociedade excludente, implementar uma proposta de educação centrada nos direitos humanos não constitui tarefa fácil. Ao mesmo tempo em que as mudanças começam a acontecer no contexto escola/educação, verificamos nas demais instâncias constitutivas da sociedade um elevado número de situações de enfrentamento, manifestações de preconceito, intolerância e negação ao debate e questionamentos acerca das desigualdades. Tais situações revelam que as dificuldades são inúmeras e que os sujeitos envolvidos nestas também presentes nas escolas e nas universidades.

É esse contexto de contradições e lacunas que nos desafia a buscar elementos que subsidiem os atores envolvidos nesse modelo de educação a compreenderem os obstáculos, os desafios e os limites da proposta. São professores/as, estudantes, gestores/as, coordenadores/as, servidores/as técnicos, todos/as em aprendizagem do como fazer para conviver respeitosamente com a diversidade de formas de ser, enfrentam o desafio de colocar em prática uma proposta educacional e curricular multiculturalista que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural, para a formação da cidadania e para a capacidade de convivência com a cultura do outro.

Ao conectar um dos eixos da formação docente a compreensão de que este/a profissional atuará em um espaço social, para tanto precisará ser sensível à história e à cultura locais, precisamos pensar se a implementação desse projeto de formação no voltado a uma proposta de ensino-aprendizagem ancorada numa ação afirmativa de inclusão tem conseguindo transformar a atuação docente no ambiente escolar.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu a ideia de verificar se o projeto de formação que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I - Campina Grande atende as demandas e orientações contidas nos documentos nas diretrizes e orientações específicas relativas ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e da RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015.



Nesse sentido, estamos desenvolvendo esta pesquisa a fim de observar se os/as licenciandos/as do Curso de Pedagogia da UEPB formados/as a partir deste currículo estão conseguindo adquirir um conhecimento mínimo necessário que os/as permitam desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a mudança social e o combate a desigualdade social.

Portanto, constitui objetivo dessa busca: conhecer e verificar as potencialidades, os limites, os obstáculos e as possibilidades de implementação da proposta de Educação em/para os Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura da UEPB, Campus I. Para tanto, também se faz necessário verificar se estão sendo desenvolvidas habilidades relacionadas com as estratégias metodológicas propícias para de uma prática pedagógica diferenciada, assim como observar se formação teórica está associada de forma direta com as diretrizes, os fundamentos e os princípios políticos e éticos que orientam o projeto de Educação em Direitos Humanos.

Com esta pesquisa esperamos revelar que ensinar-aprender a conviver respeitosamente com a diversidade é muito diferente de ensinar-aprender a conviver orientados/as pelo padrão cultural do único, monocultural.

METODOLOGIA

A reflexão sobre o papel e as características da educação no âmbito da educação para a diversidade nos revela um contexto em mudança, com novas configurações, que possibilitará a construção de uma educação pautada em perspectivas de quebra de paradigmas tradições e propositura de inovações.

Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, sobretudo exploratória e descritiva, estruturada por coleta e sistematização dos dados. A pesquisa é exploratória porque tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. A pretensão de caracterizar um grupo para que a partir da observação, descrição e análise possamos estabelecer relações entre as partes, atribui o caráter descritivo da pesquisa.

Quanto ao processo de conhecimento empírico e aprofundamento teórico acerca da realidade a ser pesquisada dar-se-á através do estudo bibliográfico e documental.

Buscaremos através desses procedimentos compreender e apreender visões, teorias, projetos e programas educacionais e as políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

O universo da pesquisa empírica são os cursos de Licenciatura da UEPB, especificamente os do Centro de Educação. Entretanto, muitos outros fatores serão considerados na investigação, dos sujeitos as suas práticas. Para coletar os dados na pesquisa de campo, as técnicas utilizadas serão as de observação, questionários (estruturados e semi-estruturados) e entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas – a escolha pelo tipo de entrevista acontecerá de acordo com relação estabelecida entre pesquisador e colaboradores).

A observação será a primeira técnica utilizada não só por ser a mais interativa, mas principalmente por ser a que melhor permite aos pesquisadores estabelecerem uma relação de maior proximidade que tornará mais fácil extrair as variáveis, produzir os protocolos e os instrumentos de coleta de dados. As técnicas de registro serão as mais diversas: gravações, fotografias, filmagens, diário de campo, anotações em protocolo de observação, formulários e outras possibilidades de registros gráficos.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: SOBRE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO

A Educação em Direitos Humanos surgiu como uma proposta educativa capaz de promover a formação de indivíduos detentores de atitudes, comportamento e práticas respeitadas frente a diversidade humana. “A Educação em Direitos Humanos diz respeito à criação de uma cultura capaz de formar nas mentes e nos corações de todos os seres humanos a plena capacidade de reconhecer a legitimidade do outro, tanto quanto a sua própria (DIAS; PORTO, 2010, p. 33).

A proposta de Educação em/para os Direitos Humanos refere-se a uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em prática (BENEVIDES, 2000).¹⁶

Esta proposta de formação foi contemplada pela primeira vez na Universidade Estadual da Paraíba no curso de Licenciatura em Pedagogia a partir da adoção do atual Projeto Pedagógico – que entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2008, só aprovado em 2009.

Com a adoção dessa estrutura curricular várias mudanças ocorreram no conteúdo e na forma de organização das atividades desenvolvidas. Dentre as mudanças mais significativas está a inserção de vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas da diversidade em suas expressões múltiplas: étnico-racial, deficiência, geracional, gênero, sexualidade e a inserção da Educação em Direitos Humanos. As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

No entanto, pelo fato de tudo ainda ser muito novo, precisaremos investigar se as mudança e inovações propostas/estabelecidas para os cursos de formação docente possa contribuir para a efetivação de modelo de uma universidade capaz de constituir-se espaço de discussões dos problemas presentes no contexto escolar/educacional, que tanto desafiam os profissionais da educação. Pensar também se as suas atividades de ensino, pesquisa,

¹⁶ Cito trecho da Palestra da Profa. Dra. Maria Victoria Benevides na ocasião da abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

extensão e produção cultural permitirão a construção de um saber em conexão com a realidade na qual está inserida.

A proposta EDH surge num contexto de luta comprometida com defesa da democracia e respeito à liberdade e a vida. Uma proposta de educação ancorada em um

[...] processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

A proposta de formar um educador capaz de “propor e efetivar as transformações político-pedagógicas na escola” é uma afirmação contundente de que as estruturas organizacionais e pedagógicas das escolas hoje não são adequadas ao que parte das políticas públicas considera aceitável para uma educação de qualidade.

Assim, além de uma formação teórica sólida e consistente, este novo projeto de formação docente está associado de forma direta com os princípios políticos e éticos que, dependerão, exclusivamente, do ambiente cultural no qual o/a professor/a esteve e estiver inserido. Nessa proposta de formação ganha ênfase o conteúdo da diversidade e a possibilidade de apropriar-se de estratégias metodológicas propícias para uma prática pedagógica diferenciada, necessária ao desenvolvimento das habilidades relacionadas.

Ao conectar um dos eixos da formação docente a compreensão de que este/a profissional atuará em um espaço social, para tanto precisará ser sensível à história e à cultura locais, precisamos pensar se com este projeto de formação voltado a uma proposta de ensino-aprendizagem ancorada numa ação afirmativa de inclusão estamos conseguindo transformar a atuação docente no ambiente escolar.



Desse modo, a ideia é organizar o currículo, as ações e as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura de modo que esta discussão torne-se parte integrante da formação do/da professor/a viabilizando a aquisição de um conhecimento mínimo necessário que o/a permita desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a mudança social e o combate a desigualdade social, mesmo considerando que este/a profissional já traz um conjunto de conhecimentos oriundos do seu lugar no mundo, da sua condição de sujeito histórico-cultural.

Como dito no Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica falar sobre diversidade trata-se, também, de um “campo político por excelência”, pois implica em “posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder” (BRASIL, 2008, p. 13). Portanto, a prática da Educação em Direitos Humanos não é uma prática neutra, mas uma ação política e que é socialmente construída a fim de promover a promoção, proteção e defesa dos direitos inerentes à pessoa humana.

SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I

Em meados do ano de 2015 o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, promulgou a RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015, que (re)definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta Resolução tornou “Eixo” obrigatório na formação docente os conteúdos de Diversidade, Direitos Humanos, Ética e Cidadania. O referido documento anuncia que o currículo é um

(...) conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 1).

Desse modo a inserção/discussão desses conteúdos, voltados para o (re)conhecimento da diversidade e dos direitos humanos, são indispensáveis para promoção da

(...) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; [e] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, (...) (BRASIL, 2015, p. 1, grifo meu).

Em atendimento a esta determinação, as universidades que em cujo quadro constam cursos de licenciatura foram obrigadas a reformularem seus Projetos Pedagógicos promovendo mudanças em suas estruturas curriculares de modo a inserirem componentes curriculares voltados para a temática da “Educação em/para os Direitos Humanos e Diversidade”, tratadas numa perspectiva de inclusão. Este foi exatamente o caso da Universidade Estadual da Paraíba que, acompanhando o processo de reestruturação da educação superior, introduziu nos currículos dos cursos de licenciatura o componente: “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social”.¹⁷

É importante ressaltar que a inserção desse conteúdo no quadro de componentes obrigatórios à formação docente atende não só ao projeto nacional de um projeto de educação efetivamente inclusiva que se procura consolidar em todo o país, mas, sobretudo pela necessidade de combater diretamente a lacuna na formação dos/as nossos/as

¹⁷ Além da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, um conjunto de documentos anteriores orientam o projeto de Educação em/para os Direitos Humanos, a saber: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH **2005/2014**); Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/**2009**); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/**2003-2006**); Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/**2011**); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE **2012**.

graduandos/as que muitas vezes os conduzem em suas práticas a atitudes de negação, intolerância e desrespeito as diferenças humanas.

Todavia, quando para a maioria dos cursos a inserção desse conteúdo constituía uma novidade o mesmo não se aplicava ao curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus I. Esta proposta de formação já estava contemplada no curso desde a adoção do atual Projeto Pedagógico que entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2008 – apenas aprovado em 2009. Tratava-se de um Projeto Pedagógico inovador: inserira vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas da diversidade em suas expressões múltiplas: étnico-racial, deficiência, geracional, gênero, sexualidade, desse modo antecipava a inserção da Educação em Direitos Humanos em seu currículo. As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

A nova proposta de formação, estruturada em 08 semestres para o turno diurno (duração mínima de 04 anos) e 10 semestres para o turno noturno (duração mínima de 05 anos), entrou em vigor no primeiro semestre de 2008. A proposta estava centrada em uma perspectiva curricular na qual o reconhecimento da diversidade é parte fundamental da formação docente, atendendo às demandas de um tempo histórico onde as “fronteiras” (inclusive as culturais) estavam/estão sendo reformuladas e/ou rompidas. Nesses termos, aprender a conviver com a diferença é requisito *sine qua nom* para convivência entre os indivíduos, os grupos e as nações.

A ideia era/é, a partir da oferta de um currículo multicultural, formar profissionais detentores de “atitudes e habilidades” capazes de “(...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (...)” (BRASIL, 2006, p. 2). Desse modo, a pretensão era investir na formação de um/a profissional antenado com a “realidade da sociedade contemporânea, (...) cada vez mais sensível à solicitação do real [capaz de orientar sua prática pelo] diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade” (cf. ao longo da p. 18).

Em relação a estrutura curricular muitas mudanças aconteceram. As disciplinas voltadas para a prática docente ainda permanecem vinculadas às licenciaturas, contemplam as áreas do conhecimento que auxiliariam o professor a trabalhar a educação sob uma ótica histórica, psicológica, sociológica, filosófica e mais recentemente, antropológica. Dentre as várias inovações está a inserção de vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas relativas às diversidades humana.

A discussão sobre diversidade é introduzida no componente curricular “Antropologia da Educação” (ofertada no 1º período) objetiva possibilitar aos educadores a interpretação e a compreensão das diferenças culturais e das (consequentes) diferenças nos modos de pensar, atuar e sentir relacionados, por sua vez, as diferentes formas e sistemas de educação existentes. Desse modo, já iniciando a reflexão sobre a importância da aprendizagem na formação humana e a partir dessa discussão ressaltar a importância do respeito às diferentes culturas. São introduzidos os conceitos de alteridade, identidade, diversidade, etnocentrismo, relativismo, tolerância, dentre outros.

No terceiro ano do curso, especificamente o 6º período, é cursado mais um componente obrigatório: Diversidade, Inclusão Social e Educação. Nesse componente o/a licenciando/a terá acesso a discussão que o permitirá aprender a (re)conhecer distintas expressões de diversidade (étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, geracional, deficiências e socioeconômicas) a fim de instrumentalizar-se e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação ou preconceito. No início das aulas do componente é aplicado um questionário (sondagem) no qual se procura saber o nível de conhecimento prévio o/a licenciando/a possui sobre a temática que será trabalhada no componente. No encerramento do componente outro questionário (avaliação) é aplicado a fim de realizar um estudo comparativo entre os dois instrumentos.

Um outro instrumento que também é utilizada para avaliar os resultados da aprendizagem-formação são os relatórios de estágio. Concomitante ao componente de Diversidade, Inclusão Social e Educação os/as licenciandos/as estarão realizando a prática de Estágio IV, cuja intervenção é, em parte, orientada pelos resultados da observação do

Estágio III - ambos voltados para a Educação Infantil. Assim, a turma dedica parte do tempo em “campo” para observar como as distintas diversidades trabalhadas teórica e documentalmente ocorrem no cotidiano escolar a fim de verificar quão perto ou distante a inserção da proposta de educar para a diversidade se encontrar da realidade. Como resultado do “olhar” produzem um relatório que em muito tem nos ajudado a redefinir os rumos da formação para a diversidade.

Antecipadamente afirmar que os relatórios produzidos revelam crescimento e amadurecimento dos/as licenciandos/as no que concerne a questão da compreensão diversidade e o desenvolvimento de uma postura de valorização e de respeito as diferenças, assim a adoção de uma atitude de combate ao preconceito e qualquer forma manifesta de discriminação. Os componentes de aprofundamento são ofertados nos três últimos períodos, no caso do curso diurno: 6º, 7º e 8º.

As atividades de pesquisa, extensão e formação continuada desenvolvidas estão vinculadas a cada Grupo de Trabalho específico. No caso dos componentes de diversidade o GT chama-se: “Diversidade, Gênero e Inclusão Social”. Está composto por vários professores/as, pertencentes a distintos cursos, sendo que todos/as ministravam aulas no curso de Pedagogia-UEPB/Campus I.

É importante ressaltar que a inserção desse conteúdo no quadro de componentes obrigatórios à formação docente atende não só ao projeto nacional de um projeto de educação efetivamente inclusiva que se procura consolidar em todo o país, mas, sobretudo pela necessidade de combater diretamente a lacuna na formação dos/as nossos/as graduandos/as que muitas vezes os conduzem em suas práticas a atitudes de negação, intolerância e desrespeito as diferenças humanas.

A propagação de um conteúdo que subsidia-se os/as futuros/as educadores/as na interpretação e compreensão de diferentes culturas e diferentes modos de pensar, atuar e sentir relacionados com as diferentes formas e sistemas de educação existentes, relacionando-os ao entendimento dos processos educacionais e de suas implicações em outros processos atuais tanto das sociedades modernas avançadas, bem como para grupos sociais simples. Assim, estimular a reflexão sobre a formação humana dentro de uma perspectiva de respeito a diversidade humana, ressaltando a importância do respeito às diferentes culturas.

As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

Mas, uma década depois precisaremos investigar se as mudança e inovações propostas/estabelecidas no cursos de formação docente contribuiu para a efetivação de modelo de uma universidade capaz de constituir-se espaço de discussões dos problemas presentes no contexto escolar/educacional, que tanto desafiam os profissionais da educação, verificar se a oferta de componentes curriculares voltados para a Diversidade e os Direitos Humanos estão permitindo a construção de um saber em conexão com a realidade na qual está inserida, qual o resultado dessa formação e se faz-se necessário redefinir rumos.

POR FIM, DIZER...

A reflexão sobre o papel e as características de uma proposta de formação orientada para o reconhecimento da diversidade e o respeito aos direitos humanos, pautada na perspectiva de quebra de paradigmas tradições e propositura de inovações nos revelará pistas para participar ativa e positivamente desse contexto de significativas mudanças sociais, com novas configurações, que possibilitará a construção de uma sociedade mais justa, igual e para todas as pessoas.

Ressaltamos, portanto, a importância da discussão da temática no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação docente, visto que são os/as professores/as os/as desencadeadores deste debate nas escolas e da formação de sujeitos com novas mentalidades. Apenas assim será possível transpor a educação exercida nas escolas que tanto contribuí para manutenção de uma sociedade excludente.

Investir na formação de docentes educados/as como seres humanos como um todo, assumindo suas características próprias. Visto que, cabe à escola como uma agência do conhecimento e principalmente aos educadores buscarem uma forma para auxiliar no processo de educar para a promoção da igualdade/equidade viabilizando a partir do



conhecimento escolar encontrarem uma nova forma de construção – por meio de reflexões críticas das diferenças e das igualdades humanas e suas devidas importâncias na formação da personalidade, do caráter e na parte integral do indivíduo e cidadão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação Básica** – Documento Referência. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>>.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP/01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma/index/norma/21/>>.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre a igualdade e a diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. pp. 205-228.
- DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. pp. 29-68.
- FIGUEREDO, Rita Vieira de. A Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 141-152.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração mundial sobre Educação para Todos** – Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Campus I (Campina Grande). (2008). Disponível em: <<http://centros.uepb.edu.br/ceduc/pedagogia/>>.

FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO LEITORA: O BALE E O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

Maria Gorete Paulo Torres¹⁸
 Ananias Agostinho da Silva¹⁹
 Fabiana Gomes Filgueira²⁰

RESUMO

Propomos, aqui, uma reflexão acerca da formação e da mediação leitora em espaços escolares e não-escolares realizadas pelo Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas-BALE, dando ênfase às atividades do BALE-FRUP. Assim, refletimos sobre o processo de formação e autoformação leitora dos sujeitos envolvidos, além de apresentarmos o programa e as ações realizadas no decorrer das edições vivenciadas, bem como as atuações desses sujeitos nos mais diversos espaços. Para tanto, realizamos uma pesquisa nos arquivos do programa e colhemos dados que consideramos importantes apresentarmos aos interessados. O Programa BALE é uma ação extensionista do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. O projeto foi idealizado pelas professoras Lúcia Sampaio e Renata Mascarenhas e iniciou suas atividades em 2007, nos bairros São Geraldo e Riacho do Meio, em Pau dos Ferros-RN. A equipe BALE-FRUP participa do programa desde a 6ª edição, em 2012, iniciando suas atividades no Núcleo Avançado de Educação Superior de Umarizal - NAESU. Atualmente, a equipe é formada por alunos do *Campus* Avançado de Patu-CAP/UERN e voluntários e bolsistas da cidade de Frutuoso Gomes-RN, tendo como coordenadora local a professora Gorete Torres. A equipe participa de atividades de formação/estudo e atua com contação e recontação de histórias, recitações, musicais, dentre outras. O BALE tem como objetivo viabilizar o acesso ao texto literário e disseminar o gosto pela leitura.

Palavras-chave: BALE-FRUP. Formação. Autoformação. Leitura.

¹⁸ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia-CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: goretetorres@hotmail.com.

¹⁹ Doutor em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

²⁰ Graduanda do Curso de Letras do *Campus* Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: fernanda20121@hotmail.com



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir acerca da formação e da mediação leitora em espaços escolares e não-escolares, bem como da autoformação, tem sido um de nossos propósitos, haja vista ser uma temática que faz parte de nossa formação, além de duas integrantes desse trabalho participarem do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE que tem como objetivo viabilizar o acesso ao texto literário, bem como outros suportes e gêneros, como também, disseminar o gosto pela leitura, a formação de novos leitores e mediadores de leitura. O BALE está comprometido com uma das regiões mais carentes e de difícil acesso a bens culturais, ou seja, com o alto oeste potiguar.

A proposta do programa é manter em sua gênese o propósito de incentivo à leitura, de maneira que possibilite a formação e autoformação de leitores por meio da mediação da leitura, envolvendo diferentes ações. Assim, apresentamos o Programa BALE e suas equipes, dando ênfase às atividades realizadas pela equipe do BALE-FRUP, sejam elas de formação e/ou atuações e informações.

Para desenvolvermos este trabalho, necessário se fez a realização de uma pesquisa nos arquivos do Programa para colhermos dados relevantes para o conhecimento dos interessados. Vale ressaltar que os dados foram expostos não só pelo fato dos mesmos serem considerados como números satisfatórios que um programa deve atingir, mas também porque compreendemos que o BALE tem conseguido atingir os mais diversos públicos, formando e autoformando, através da alegria, do colorido, do encantamento.

Para tanto, este texto está dividido em duas partes, a saber: a primeira traz a “história” da criação do BALE e o surgimento de suas equipes de acordo com cada edição vivenciada. A segunda se detém, especificamente, à equipe BALE-FRUP, detalhando as ações realizadas em cada edição, das quais os integrantes participaram.

2 O QUE É O BALE?

O BALE é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-aprendizagem - GEPPE e trata-se de uma ação extensionista do Departamento de Educação em parceria com o Departamento de Letras do *Campus*

Avançado “Prof^ª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Brasil. O projeto foi idealizado pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas e iniciou suas atividades em 2007, nos bairros São Geraldo e Riacho do Meio, em Pau dos Ferros-RN. Inicialmente, era o projeto BALE, e sendo contemplado com o edital Programa BNB de Cultura/200, inicia as atividades de contação e recontação de histórias com uma bolsista, atuando em espaços escolares e não escolares (SAMPAIO, 2012).

Segundo uma de suas idealizadoras, “O BALE surgiu de uma inquietação pessoal que veio imbuída do dever social e profissional de se fazer algo pela leitura, pela pesquisa de políticas voltadas para o livro e a leitura em Pau dos Ferros (SAMPAIO, 2012)”.

O principal objetivo do programa é viabilizar o acesso ao texto literário, bem como outros suportes e gêneros, mas também disseminar o gosto pela leitura e, assim, contribuir com a formação de novos leitores e mediadores de leitura. A proposta mantém, em sua gênese, o propósito de incentivar à leitura e, conseqüentemente, possibilitar a formação e a autoformação de leitores por meio da mediação da leitura, envolvendo diferentes ações. Mesmo tendo surgido em Pau dos Ferros-RN, hoje o BALE atua, também, nas cidades circunvizinhas e atende convites de várias cidades e instituições da região. Dessa forma, o mesmo está comprometido com uma das regiões mais carentes e de difícil acesso a bens culturais do RN, ou seja, o alto-oeste potiguar.

Já nas primeiras cinco edições, desenvolvendo um trabalho diferenciado e comprometido, o BALE é reconhecido não só na região do alto-oeste potiguar, mas ganha destaque nacional e internacional, além de ser reconhecido pela imprensa, virando notícia no Jornal *Gazeta do Oeste*, e sendo premiado com o Troféu “VIVA LEITURA”, em 2008, e com o Prêmio da Bolsa FUNARTE de Circulação Literária, em 2010. Ademais, o Ministério da Cultura - MinC reconheceu o programa como “PONTO DE LEITURA – Edição Machado de Assis”, a partir do qual as ações do programa passaram a ser vinculadas ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), com à COMUNIDADE BIBLIOTECA VIVA” - MinC. Por último, o programa é pesquisado por educadores



brasileiros e ganhou reconhecimento no exterior através de trabalhos realizados e divulgados em países com França e na Cidade do México.

Na 6ª edição, no ano de 2012, o programa expandiu suas atividades para mais dois bairros da cidade de Pau dos Ferros - RN (Manoel Domingos e Princesinha) e formou uma equipe na cidade de Umarizal - RN, onde funcionava o Núcleo Avançado de Educação Superior de Umarizal- NAESU/UERN. Essa equipe é hoje denominada de BALE-FRUP. Nessa edição o BALE passa também a ser Programa de Extensão universitária da UERN.

Em sua 7ª Edição, em 2013, o BALE conquistou 41 bolsas, via FAPERN/CAPES e CNPq, envolvendo alunos de graduação, professores da Educação Básica e estudantes do Ensino Médio por meio do Projeto: Ponto BALE CTI – EB. Para tanto, criou dois grupos na rede social *Facebook*, denominados: "Escrita de si: entre canteiros da leitura e produção". Nessa edição, o programa atendeu alunos da Escola Estadual Dr. Jose Fernandes de Melo e da Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, situadas em Pau dos Ferros-RN, e da Escola Estadual Ivonete Carlos, em Frutuoso Gomes-RN. Cada equipe era composta pela coordenação/supervisão das escolas, cinco bolsistas do ensino superior, oito bolsistas do ensino médio das escolas contempladas e voluntários provenientes do ensino médio e do superior e também das comunidades adjacentes.

Na 8ª Edição, ano de 2014, o BALE continuou se desenvolvendo e foram criadas mais duas equipes, uma na cidade de em São Miguel-RN, a equipe BALE-MIKAELENSE, e a equipe BALE-MIRIM, que atua com crianças da Escola Estadual João Escolástico, em Pau dos Ferros-RN. Progressivamente, o BALE tem crescendo, e, em 2015, em sua 9ª Edição, o programa passou a contar com cinco equipes, funcionando em seis cidades do Estado do Rio Grande do Norte, descritas a seguir.

A equipe do BALE-PAUFERRENSE, hoje composta por 37 membros, voluntários e/ou bolsistas do ensino superior e da comunidade, é coordenada pelas professoras Lúcia Sampaio, Diana Saldanha, Eridan Santos, Joana Darc Barros e Sinara Marinho. A mesma tem sua sede no CAMEAM e oferece suporte para as demais equipes. A equipe BALE-MIRIN (Pau dos Ferros), coordenada pela professora Auxiliadora Rego, é composta por 10 voluntários da Escola Estadual João Escolástico. Essa equipe participa do BALE desde a 8ª edição, em 2014. A Equipe do BALE-FRUP (Frutuoso Gomes), ingressou no programa na 6ª edição, em 2012, e hoje conta com a participação de 14 voluntários e bolsistas e é

coordenada pela professora Gorete Torres. A equipe do BALE-MIKAELENSE (São Miguel), coordenada pela professora Raimunda Rego, conta com 21 membros, e participa do programa desde a 8ª edição, em 2014. Contamos, ainda, com a Equipe do BALE-PORTALEGRENSE (Portalegre), coordenada pelas Professoras Aparecida Moura, Renata Freitas e Francisca Alves. A equipe foi formada em 2015, na 9ª edição do programa.

Com essa composição, o Programa BALE vem realizando as mais diversas ações de fomento à mediação de leitura e ao acesso ao livro/texto literário e, assim, contribuindo para a formação e autoformação leitora dos sujeitos envolvidos, ou seja, daqueles que se preparam para contribuir com a formação do outro e acabam se autoformando, e daqueles que são beneficiados com as atividades de contações e recontações de história, recitações poéticas, dramatizações, músicas, dentre outras.

3 UM POUQUINHO A MAIS SOBRE BALE-FRUP

O BALE-FRUP, uma das equipes do programa em questão, surgiu através de um convite da professora Maria Lúcia Pessoa Sampaio, realizado à professora Maria Gorete Paulo Torres. A professora Lúcia Sampaio, em conversa com sua orientanda, expões a preocupação com a formação dos alunos, da coordenadora do Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal - NAESU, do *Campus* Avançado Maria Eliza Albuquerque Maia - CAMEAM/UERN, na época, a professora Maria de Fatima Carvalho. Segundo a coordenadora do NAESU, os alunos daquele núcleo não tinham oportunidade de participarem de atividades extensionistas e, por isso, o desejo de contribuir para que eles pudessem realizar essa experiência. As duas professoras viram no BALE a oportunidade da realização dessa experiência e, além disso, poderiam contribuir com a formação leitora de jovens e crianças da cidade de Umarizal-RN.

Dessa forma, com o programa BALE já na 6ª edição, no ano de 2012, a professora Gorete Torres, na época mestranda, aceita o desafio e vai ao referido núcleo para convidar os alunos dos Cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Letras habilitação



em Língua Inglesa para a formarem uma equipe. Assim, com um (01) bolsista e dezoito (18) voluntários, surge o BALE-FRUP. A primeira atuação da equipe foi na Escola Municipal Tancredo Neves, que fica localizado em um bairro periférico e atende crianças carentes daquela cidade.

Era 11 de outubro de 2012 e a escola estava comemorando o dia das crianças. Na oportunidade reuniu, no pátio da escola crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentavam a referida instituição de ensino, como também os educadores que ali atuavam para assistirem as atividades lúdicas. Assim, para um público de mais de 200 participantes, a equipe contou e dramatizou histórias, recitou poemas, fez rodas de leitura e brincadeiras, cantou músicas e dançou com as crianças, envolvendo todos em um clima de magia e imaginação. A partir de então, a equipe realizou muitas apresentações e surgiram vários convites, tanto de escolas da referida cidade com de instituições não escolares. Foram muitas contações e dramatizações de histórias, além dos saraus e dos encontros de estudos e formações que a equipe participou.

Já na 7ª edição, no ano de 2013, o BALE tornou-se, por meio de edital, um PONTO CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação), voltado para a Educação Básica (EB), financiado pela FAPERN, CAPES e o CNPq. A equipe BALE-FRUP é vinculada à rede pública de ensino através da coordenação da Escola Estadual Ivonete Carlos no município de Frutuoso Gomes-RN, e conta oito (08) bolsistas do ensino médio da referida instituição de ensino, e cinco 05 bolsista do ensino superior vinculados ao NAESU/CAMEAM/UERN, além de dez (10) voluntários, tanto do ensino médio como do ensino superior e, também da comunidade frutuosogomense e circunvizinhas.

A leitura e a produção de textos escritos foram o grande foco dessa edição. A produção textual contabilizou cento e quarenta e três (143) textos, postados em um grupo fechado no *Facebook*. A dinâmica era a seguinte: os baleanos liam uma obra literária, assistiam ao filme, documentário ou vídeo da adaptação cinematográfica da obra, e, em seguida elaboravam um texto de construção de sentidos do que leu. Os textos dos bolsistas/voluntários do ensino médio eram corrigidos pelos bolsistas/voluntários do ensino superior e os destes eram corrigidos pela coordenação da equipe.

Nessa mesma edição, o BALE-FRUP organizou uma semana de oficinas, intitulada de “Semana CTI”, a qual foi destinada aos próprios baleanos e a educadores e

comunidades. Foram ministradas quatro (04) oficinas (*Literatura e Cinema, Teatralização de História, Editando o seu LATTES e Mediação da Leitura de Textos na Biblioteca*) e as mesmas tiveram a participação de 66 inscitos. Dessa experiência resultou alguns artigos apresentados em eventos e publicados em anais e e-books.

Foi organizada, ainda, uma semana de oficinas dedicadas ao estudo das cinco obras literárias indicadas pelo PSV/ UERN 2014, (*O Horto de Auta de Souza, A Rosa do Povo de Carlos Drummond de Andrade, Esaú e Jacó de Machado de Assis e Fogo Morto de José Lins do Rego*), as quais foram preparadas e ministradas pelos bolsistas e voluntários do Ensino médio e do ensino superior e tiveram a participação de 64 alunos do ensino médio. Nessa intensa jornada de estudos e construções textuais a equipe BALE-FRUP, ainda conseguiu atuar em espaços escolares e não escolares, com atividades de incentivo a leitura e acesso ao livro, assim, contaram e dramatizaram histórias, recitaram poemas e levaram alegria e colorido a mais de 1.313 pessoas.

Na 8ª edição, em 2014, o BALE-FRUP abriu vagas para graduandos do *Campus Avançado de Patu-CAP/UERN* e formou uma equipe com oito (08) voluntários do ensino superior (dentre eles alunos do NAESU e do CAP), dez (10) voluntários do ensino médio, três (03) voluntários da comunidade e dois (02) bolsistas do ensino médio. A equipe por diversos motivos diminuiu sua atuação no NAESU, um deles é o fato da sede da mesma está se estabelecendo na cidade de Frutuoso Gomes-RN, já que o NAESU estava preste a ser fechado.

A 9ª edição que ocorreu em 2015 com participações de alunos de graduação e do ensino médio, ganha um diferencial: dois (02) voluntários mirins que passaram a contar histórias de forma encantadora. A equipe passou a atuar, além destes, com quatro (04) voluntários do ensino superior, quatro (04) do ensino médio e um (01) da comunidade.

Na 10ª edição vivenciada no ano de 2016, os alunos do ensino superior do NAESU já não mais participavam das reuniões e atuação do programa. A equipe contava apenas com voluntários do ensino superior do CAP, ou seja, com dois (02) voluntários do ensino



superior, três (03) da educação básica, dois (02) mirins e dois (02) da comunidade, totalizando 09 voluntários.

Em 2017, o BALE-FRUP, vivenciando a 11ª edição e atuando com a mesma equipe, firmou parceria com Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer de Frutuoso Gomes-RN. Essa parceria facilitou bastante o trabalho da equipe, pois a programa ganhou uma sala na referida instituição, além de poder contar com material de expediente e de apoio às atividades.

Na 12ª edição, ou seja, no ano de 2018, o BALE-FRUP era composto por doze (12) membros: dois (02) bolsistas do Ensino Médio, oito (08) voluntários graduados e graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras do Campus Avançado de Patu – CAP/UERN, do curso de Geografia da UFRN, um (01) aluno do Ensino Fundamental da Escola Estadual Frutuoso Gomes, e, uma (01) funcionária/técnica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, do município de Frutuoso Gomes –RN, parceria do BALE-FRUP e instituição na qual funciona como local de apoio do programa. Para o baleanos envolvidos essa edição foi destaque, pois conseguiram realizar o estudo e discussão de três (03) referências bibliográficas sobre leitura, formação e mediação de leitura. Leitura e discussão de duas (02) obras e diversos textos literários. Contabilizaram 27 encontros para estudos e planejamentos das ações. Realizaram 11 atuações, nas quais foram atendidos Mil e nove (1.009) sujeitos.

O BALE-FRUP, atualmente, encontra-se desenvolvendo a 13ª edição e conta com uma equipe de quinze (15) membros, divididos entre uma (01) coordenadora, três (02) voluntários do ensino superior, um (01) voluntário especialista, cinco (05) voluntários do Programa de Esporte e Lazer da cidade- PELC, dois (02) voluntários mirins, dois (02) bolsistas do ensino médio, um (01) voluntário do ensino médio, e uma (01) voluntária da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer. Sendo bastante proativo e tem atuado nas escolas de educação básica do município de Frutuoso Gomes-RN, como também atendendo convites das instituições da referida cidade e das cidades circunvizinhas. Hoje, contabiliza quase quatro (04) mil pessoas atendidas durante sua trajetória, conforme a tabela a seguir.

Quadro 1. Atendimentos do BALE-FRUP de 2012 á 2018

EDIÇÃO/ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
6ª EDIÇÃO	371						
7ª EDIÇÃO		1.313					
8ª EDIÇÃO			404				
9ª EDIÇÃO				366			
10ª EDIÇÃO					617		
11ª EDIÇÃO						220	
12ª EDIÇÃO							1.009
TOTAL GERAL: 4.300							

Na atualidade o trabalho realizado pela equipe tem sido bastante satisfatório. Semanalmente a mesma se reúne para estudar, refletir, dialogar sobre teorias que abordam questões como leitura, formação e mediação leitora, autoformação, dentre outras que consideramos necessárias para a constituição do sujeito mediador e formador de leitores. Além disso, ler e assiste filmes, documentos e vídeos de obras literárias e em seguida realiza discussão acerca dessas obras. Também, semanalmente realiza reuniões para escolha de repertórios e ensaios das atuações que ocorrem sistematicamente em espaços escolares e atendem convites para disseminar a leitura nos mais diversos eventos e espaços.

O BALE-FRUP, também tem se constituído em fonte de pesquisa para pesquisadores de graduação e pós-graduação. Esses estudiosos têm publicado monografias, TCCs, e artigos sobre o programa nos mais diversos meios, tornando as ações baleanas mais (re)conhecidas e valorizadas por aqueles que compreendem que a leitura deve ser mediada, instigada de forma que os sujeitos que irão realiza-la sinta prazer em conhecer o mundo encantado dos livros e das palavras.



4 O QUE TEMOS A DIZER POR HOJE

Falar do programa BALE tem sido muito prazeroso, haja vista ser um programa que além de incentivar a leitura e disseminar o acesso ao texto literário tem contribuído muito para instigar o prazer de ler nos mais diferentes públicos. Sujeitos que antes afirmavam não serem leitores, despertam para o gosto da leitura e mudam sua rotina inserindo nela um ato de ler de forma prazerosa e diversificada.

O BALE-FRUP tem se constituído em porta de entrada para o mundo mágico da leitura e possibilitado reflexões acerca da teoria da leitura, da formação leitora e da autoformação, mas acima de tudo tem contribuído, de maneira encantadora, para formar leitores. Suas atividades lúdicas e divertidas tem incentivado a leitura e despertado a curiosidade de muitos sujeitos para essa atividade prazerosa. Tem mostrado que ler não se limita somente a colher informações em um determinado texto, mas que através da leitura podemos viajar e encontrar o desconhecido, sonhar, realizar sonhos, compreender o outro e ao mesmo tempo ser compreendido. Enfim, que ler é antes de tudo inserir-se em um mundo antes não imaginado e ir aos poucos, passo a passo nessa leitura, desbravando esse universo mágico, capaz de mudar a vida do leitor.

Além disso, destacamos ainda que as atividades do BALE-FRUP tem proporcionado uma maior interação entre as escolas e a comunidade, mas também possibilitado aos sujeitos envolvidos a se superarem, formando o outro e ao mesmo tempo formando-se, transformando-se, compreendendo-se capaz de mudar uma realidade e criando espaços para democratização da leitura e do livro/texto. Destarte, podemos afirmar o BALE tem mudando vidas.

REFERÊNCIAS

- 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 pau-ferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.
- SAMPAIO, M. L. P. **Projeto BALE**: Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. 6 ed. Pau dos Ferros/RN, 2012.
- SAMPAIO, M. L. P. **Relatório de Atividade de Extensão** – SIGProj – Edital Ações Voluntárias de Extensão da UERN. 2012, 2013.
- SAMPAIO, M. L. P. **Programa BALE 7ª Edição**: “Ponto BALE_CTI_EB – Entre Canteiros da Leitura e Produção” (FAPERN/CNPq/CAPES), 2013.

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A LEITURA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Cícera Alves Agostinho de Sá²¹
Jaqueline de Jesus Bezerra²²

RESUMO

Compreendemos que o processo de escolarização da literatura compromete o processo de formação do leitor, visto que o foco da escola reside em explorar a história e teoria da literatura, enquanto o letramento literário nem sempre ocupa o foco principal do trabalho com a literatura no Ensino Médio. Orientações legais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais+ e Orientações Curriculares Nacionais embora critiquem a abordagem da história e teoria da literatura, não apresentam orientações metodológicas nem curriculares que indiquem como o trabalho com foco no letramento literário possa ser realizado. Indicações presentes na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de literatura nas três etapas do ensino médio apontam que o trabalho com a literatura estaria desvinculado do viés histórico, visto que no 1º ano seriam explorados os movimentos literários contemporâneos, no 2º ano estariam contempladas as produções dos séculos XX e XIX, enquanto para o 3º ano seria reservado o trabalho com as produções literárias dos séculos XVIII, XVII E XVI. Essa proposição dialoga com a concepção de linguagem como processo de interação social, que resulta no ensino produtivo e fundamenta o trabalho com a leitura do texto literário na perspectiva de formar leitores proficientes e cidadãos críticos.

1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Após a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, em 1996, vários documentos legais orientadores do processo ensino-aprendizagem foram construídos e divulgados pelo Ministério da Educação, na perspectiva de promover um trabalho educacional mais alinhado nos diferentes níveis e esferas. Trataremos das

²¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE).

²² Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE).

orientações para o trabalho com a literatura com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

1.1 Por que a literatura no ensino médio?

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCNEM (2006), a finalidade do ensino de literatura no ensino médio é educar para a sensibilidade, é obter um conhecimento que é tão importante quanto o científico, que não pode ser mensurado de forma objetiva. Consiste em ter transcendência e liberdade através da fruição estética, no entanto a principal finalidade é a humanização. Isso significa que o ensino da literatura no ensino médio é capaz de tornar os alunos sensíveis e mais humanos, contribuindo, conseqüentemente, para a formação de valores.

De acordo com a LDB (1996), o ensino da literatura forma o aluno, tornando-o humano, ético, autônomo intelectualmente e pensante criticamente.

Para Candido (1995, p. 249), a humanização é caracterizada por ações marcadas pelo exercício da reflexão, aquisição de conhecimentos, disposição para pensar no próximo, para vivenciar emoções, promovendo o adentramento nos problemas da vida, a apreciação da beleza, ampliando a percepção de como o mundo e os seres humanos são complexos, cultivando o humor, compreendendo melhor o ambiente em que se vive e as pessoas.

As OCNEM (2006) alertam que o ensino de literatura não deve pautar-se em abordar épocas, estilos e movimentos literários, como tradicionalmente acontece. Esse ensino precisaria desenvolver o letramento literário do leitor, priorizando a experiência literária e estética para o educando, oportunizando a fruição, o deleite e o prazer de ler obras literárias, de adentrar no mágico universo da leitura literária, bem como oportunizando a apropriação, a entrega do aluno ao texto literário e a construção dos significados. Quanto à fruição, Candido (1995, p. 256-257) afirma o seguinte:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é

grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

A afirmação de Candido apresenta a realidade de muitas pessoas que não têm acesso à literatura canônica e acesso às orientações necessárias para a formação do leitor literário. Acreditamos que o letramento literário se constrói a partir da experiência com diversos tipos de leitura, a partir do acesso tanto à literatura canônica quanto à literatura de massa, de modo que ambas apresentam igual relevância.

1.2 Formação do leitor: uma construção sequencial

Conforme as OCNEM (2006), nos anos finais do ensino fundamental, há mais abertura em relação às escolhas, pois se observa uma mistura de livros da literatura infanto-juvenil e da literatura canônica. Porém, os jovens recusam a literatura canônica, buscando liberdade para vivenciar experiências de leituras.

Espera que o aluno chegue ao ensino médio pronto para experiências com leituras de textos de maior complexidade, porém não é bem isso que acontece. Os estudantes chegam ao ensino médio com certas dificuldades nas leituras de textos de épocas passadas e de linguagem mais complexa do ponto de vista formal, característicos da cultura letrada, cuja democratização na escola é um desejo e uma necessidade.

Nos três anos de ensino médio, é importante privilegiar leituras que permitam uma formação que seja extremamente significativa para o educando. Como há muito se reitera, o livro didático não deve ser o único material utilizado pelo professor, mas um suporte, de modo que outros materiais e outras leituras que ele não contemple possam ser realizadas.

1.3 A importância do leitor

As OCNEM (2006) trazem uma pergunta em relação ao caráter de pluralidade da leitura: “a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar?” (OCNEM, 2006, p. 66). Consideramos que a resposta é positiva, uma vez que a leitura do texto literário, devido à sua abertura, produz e dissemina inúmeros sentidos que são construídos pelos leitores e suas experiências literárias.

Umberto Eco aborda a questão dessa pergunta no seu livro *Obra aberta*, de 1969, evidenciando a relação de fruição dos leitores em um momento em que as obras eram cristalizadas e fechadas em seu interior. A citada obra constitui seu primeiro livro que mostrou o caráter aberto da obra literária e com ele dialoga *Lector in fabula*, de 1986, na tentativa de mostrar a estratégia do autor de solicitar a cooperação do leitor. Assim, o autor confirma nessas obras que o leitor, cooperando com o autor, constrói os sentidos do texto.

1.3.1 Que leitores somos?

Para Eco (1989) há dois tipos de leitores: o leitor vítima e o leitor crítico. O primeiro se interessa “no que conta o texto” e o segundo, em “como” o texto narra e o modo como enuncia. O leitor vítima traz uma ideia de passividade, enquanto o leitor crítico, de atividade, ou seja, enquanto o primeiro geralmente busca uma literatura de consumo que apenas o leva ao entretenimento e não a refletir, o segundo busca uma diversidade de literaturas que o levem à reflexão.

Assim, o ideal é que os professores procurem formar nas suas aulas de literatura leitores críticos, livres, pensantes e reflexivos, bem como letrados literariamente capazes de desfrutar da fruição estética, construir os sentidos das obras literárias, levando suas experiências com as leituras para os diversos setores de sua vida pessoal e profissional.

1.3.2 Formação do leitor crítico na escola

As OCNEM (2006) apontam que a leitura literária ainda tem sido substituída pela metaleitura, a qual prioriza uma exploração do texto no tocante à identificação de características do movimento literário em que ele está inserido, estilo do autor, aspectos da época, em vez de priorizar-se propriamente a leitura literária, a compreensão, a reflexão, a fruição estética.

Sabemos que essa prática não é atual, que há muito se discute sobre o ensino da Literatura nos moldes tradicionais, o qual não permite ao aluno uma aprendizagem e uma experiência significativa com a leitura literária. No entanto, faz-se importante dar continuidade a essa reflexão e a essa discussão, uma vez que urge mudanças no modo de conduzir o ensino e a abordagem da Literatura em sala de aula.

Precisamos formar leitores, despertar o gosto pela leitura, pela experiência literária. Infelizmente, nas escolas há poucos leitores, de modo que a metaleitura é atividade desinteressante para os que não gostam de ler e se não leem, essa atividade não atinge objetivos, nem resultados satisfatórios.

Assim, as OCNEM (2006) alertam que a motivação para a leitura literária e a criação de um saber sobre a literatura necessitam de considerar a natureza dos textos literários sem se propor atividades sem fundamentos relacionadas a esses tipos de textos. O documento explica ainda que parte considerável da literatura de ficção juvenil nacional e contemporânea está fora da literatura em um sentido mais restrito que é discutida nas orientações. Isso mostra que nem todo texto pode ser considerado literatura, nem se deve privilegiar textos de uma só natureza.

2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA SELEÇÃO DOS TEXTOS

Quando se trata de Literatura e de leitura literária, o professor precisa ser um bom leitor e um bom mediador, a fim de servir de exemplo e de incentivo para também formar leitores literários para mediar as leituras previamente selecionadas para a sala de aula. Em relação à seleção dos textos a serem lidos e explorados, deve-se considerar alguns aspectos importantes.

Há que se considerar o tempo do ensino médio, que se desdobra em três anos, buscando uma organização do que deve ser trabalhado nesse tempo; deve-se fazer uma escolha adequada dos gêneros, conforme o que prega Bakhtin, que os vê como uma condição de os educandos serem inseridos no mundo letrado e ainda é preciso pensar nos autores que serão estudados, priorizando-se uma ordem lógica, mas não necessário que siga uma cronologia, privilegiando-se também leituras imprevistas e escolhas anárquicas, à luz do que considera Petrucci (1999).

Vê-se que o professor tem um importante papel quanto a propiciar a experiência literária e estética, conforme a organização significativa de leituras, gêneros e autores para o trabalho com a Literatura visando a formar leitores literários e letrados nas poucas aulas direcionadas à Literatura no ensino médio.

2.1 O professor e o tempo

Existe uma preocupação em se cumprir o conteúdo de Literatura, especificamente todos os períodos literários, principalmente em escolas particulares. É necessário e urge que se preze pela leitura, sem pressa, como a do popular gênero romance, por exemplo. Deve-se criar o hábito de leitura propriamente dita nas aulas de Literatura.

Há quem pense que a leitura de um romance em sala de aula é perda de tempo. Contrariamente a esse tipo de pensamento, essa prática é de extrema importância para inserir os alunos no universo literário e levá-lo ao deleite e à fruição. Porém, planejar o tempo para realização dessa atividade é fundamental para que atinja êxito.

Na leitura do poema, por exemplo, não é mais tempo de escandir versos, nem de classificá-los. Uma leitura significativa de um poema é perceber como os aspectos lexicais,

sonoros e sintáticos constroem os sentidos e incitam a interpretação, através da leitura e releitura dos mesmos versos.

As OCNEM (2006) orientam que não é preciso abordar todos os estilos literários como muitos professores e coordenadores pensam. Pode ser feito um recorte, mostrando-se autores e obras que seguiram as convenções ou que romperam com elas, o que não impede que se conheça características das épocas e que se tenha a fruição estética.

Não se pode negar a necessidade de mudança no currículo. Este deve contemplar o que é relevante para tornar alunos leitores críticos e proporcionar experiências significativas. Diante disso, o professor, a partir de sua formação e de suas leituras deve planejar bem um currículo priorizando o essencial e retirando o excessivo.

2.2 O leitor e o espaço

Para a formação de leitores, pensar no espaço é fundamental. Assim, as escolas devem dispor de biblioteca rica em acervo e espaço confortável para que se realizem as leituras. Realizar projetos dentro da biblioteca com foco na leitura, fazer convites a escritores para uma conversa com os alunos sobre suas obras, realizar eventos como a semana do livro, entre outras estratégias de vivências com leituras literárias são extremamente válidas para o propósito de formar leitores.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS+ ENSINO MÉDIO: ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

3.1 Competências a serem desenvolvidas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (doravante PCNEM+) apresenta os seguintes conceitos e competências: linguagens verbal, não-verbal e digital;



signo e símbolo; correlação de múltiplos gêneros; análise e síntese; identidade; cultura; desfrute (fruição) e imaginário coletivo.

A abordagem das linguagens verbal, não-verbal e digital pode se dar pela relação entre a Literatura e outras artes, assemelhando e diferenciando essas artes, analisando-as em seus determinados contextos. Os PCNEM+ (2002) trazem a relação entre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (exemplo de linguagem verbal) e *Os retirantes*, de Cândido Portinari (exemplo de linguagem não-verbal) ou a relação entre diversos poemas que abordem o tema do trabalho (exemplo de linguagem verbal) e fotografias (exemplo de linguagem digital) da obra *Trabalhadores*, de Sebastião Salgado. Várias outras relações podem ser estabelecidas na exploração dessas linguagens.

O signo e o símbolo podem ser explorados partindo-se de como são definidos e reconhecendo-os em uma obra literária. Mais uma vez, os PCNEM+ (2002) exemplificam *Vidas Secas*, em que o nome da obra é o próprio signo linguístico e simboliza aridez e miserabilidade.

A correlação entre os múltiplos gêneros pode ser realizada comparando-se gêneros de diferentes e distantes épocas. Um exemplo seria relacionar as cantigas trovadorescas com o cordel, explicando as características inerentes a cada gênero, mas apontando as semelhanças a fim de que o aluno perceba o lugar desses gêneros na história. Outra relação poderia ser feita entre a Carta de Pero Vaz de Caminha, primeira crônica de que se tem notícia e crônicas de autores contemporâneos.

Os conceitos e competências de análise e síntese podem ser explorados através do reconhecimento de esta está naquela. Perceber o que há em comum entre textos produzidos no Realismo, por exemplo, ou características de estilo inerentes a um determinado autor conduz à síntese, na qual se observam os aspectos primordiais de uma análise de obras e autores pertencentes a determinado estilo de época.

A identidade, no âmbito literário, envolve reconhecer e respeitar aspectos singulares das muitas manifestações culturais para atribuir a devida importância a gêneros distintos como, por exemplo, um soneto árcade e um romance contemporâneo, ou entre outros gêneros com marcas singulares, mas distantes no tempo e mesmo assim de igual relevância cultural.

O desfrute ou fruição no universo literário significa aproveitar prazerosamente a leitura de obras literárias e compreender nesse deleite a experiência e o valor estético. Para que isso aconteça, é importante a utilização de diversos espaços da escola, a fim de se proporcionar aos alunos vivências diferenciadas com a leitura do texto literário, por meio de atividades que proporcionem o desfrute e a fruição.

3.2 A seleção de conteúdos

Em diálogo com as OCNEM (2006), os PCNEM+(2002) abordam a seleção de conteúdos também mencionando a importância e significância da formação de leitores, a começar pelos clássicos da Literatura, em vez de manter a tradição do estudo detalhado dos movimentos literários e dos autores.

Os PCNEM+ (2002, p. 74) orientam, para o ensino de Literatura, as seguintes competências gerais, em um quadro intitulado “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”:

Representação e Comunicação: Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.

Investigação e Compreensão: Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

Contextualização Sociocultural: Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social (BRASIL, 2002, p. 74, *grifos nossos*).

Tais competências traçam o perfil de um aluno crítico, capaz de perceber diferentes opiniões e pontos de vista acerca de como a linguagem se manifesta, reconhecendo na leitura literária a construção do imaginário coletivo, o patrimônio cultural, no tempo e no

espaço e levar em conta que é através da nossa língua que as experiências humanas são representadas de modo simbólico e que sentimos, pensamos e agimos na sociedade.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC (segunda versão)

Por último, abordamos a segunda versão da BNCC (2016). Nela, há menção ao campo literário como um espaço de envolvimento com práticas de leituras de textos possibilitando a fruição das produções literárias e favorecendo as experiências estéticas. Os principais objetivos do campo da Literatura, segundo essa versão da BNCC (2016), são os seguintes:

- Levar os estudantes a refletirem sobre a seleção linguístico-discursiva e estética dos textos literários através práticas de leitura.
- Formar leitores literários ativos e perspicazes a partir da reflexão e da análise das escolhas e estratégias utilizados no texto literário, como um meio e não como um fim.
- Iniciar a leitura literária de textos de escritores da contemporaneidade e depois de escritores da tradição literária; dar ênfase à leitura dos clássicos.
- Prestigiar autores e obras locais e regionais e apresentar a literatura africana de língua portuguesa, bem como escritores de outros países pertencentes à literatura tradicional ou moderna.

Esses objetivos abarcam diversas práticas que ainda ou nem sempre são realizadas nas salas de aula, traduzindo a essência do que pode ser realizado no trabalho com a Literatura e com a leitura literária, mostrando que o texto literário envolve leitura, escrita, compreensão, interpretação e cultura.

3.1 Unidade curricular i: campo das práticas literárias I

Essa Unidade Curricular propõe o trabalho com a Literatura no primeiro ano do ensino médio. O primeiro objetivo desse campo prioriza a formação do leitor, por meio de leituras de escritores brasileiros contemporâneos, a percepção da literatura como uma

produção que se situa em períodos históricos, mas que é dotada de atemporalidade universalidade.

O segundo objetivo volta-se para o reconhecimento de diálogos com aspectos contemporâneos em textos de escritores da Literatura nacional e para a compreensão de que através da Literatura pode-se conhecer o mundo e a si mesmo. Já o terceiro objetivo visa ao reconhecimento de como as escolhas de estratégias de narração, do foco narrativo, da sequência da narração e da apresentação dos personagens de textos escritos em prosa constroem os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

O quarto objetivo dessa primeira Unidade Curricular trata da identificação de recursos de som e ritmo, tais como repetições, assonâncias, aliterações e rimas, em textos em prosa e em verso e que sentidos esses recursos constroem. O quinto objetivo contempla a interpretação de figuras de linguagem, como metáforas, metonímias, antíteses, personificações, que constroem imagens no texto literário, de modo a se compreender que deslocamentos de sentido através desses recursos de expressões compõem a linguagem literária. O sexto e último objetivo desse campo volta-se para a análise de filmes, peças de teatro ou novelas, frutos de adaptação de obras literárias, reconhecendo-se particularidades e relações entre essas linguagens.

3.2 Unidade curricular II: campo das práticas literárias II

Essa Unidade apresenta os objetivos do trabalho com a Literatura no segundo ano do ensino médio. O primeiro objetivo desse campo trata da leitura de textos literários escritos nos séculos XX e XIX. O segundo objetivo contempla a compreensão, através da leitura literária, de que a literatura portuguesa contribuiu para a constituição da literatura brasileira e a percepção do que foi assimilado e do que foi rompido com essa literatura para a construção da identidade nacional. O terceiro objetivo contempla a análise de relações entre gêneros literários prosaicos e poéticos, os contextos em que foram produzidos, o que

envolve ideologias, vozes sociais, intertextualidade, movimentos culturais, entre outros aspectos, levando-se em consideração essas obras com a realidade presente.

O quarto objetivo da Unidade Curricular II compreende a percepção da aproximação entre literatura e outras artes como música, artes plásticas, pintura, arquitetura, também se levando em conta o contexto em que essas artes foram produzidas. O quinto objetivo remete à análise da complexidade de estratégias de narração de textos em prosa, como aspectos psicológicos, tempo não linear, novos modos de registro da fala das personagens e das vozes textuais, compreendendo-se como essas escolhas se relacionam e como produzem os efeitos de sentido.

O penúltimo objetivo dessa segunda unidade é a identificação de recursos gráfico-visuais e os sentidos que produzem, além da identificação de recursos sonoros e rítmicos, tanto de textos em prosa quanto de textos em versos. Por último, esse segundo campo visa também à interpretação de figuras de linguagem em gêneros em prosa e versos, construindo a dimensão imagética do texto e compreendendo-se a natureza desses recursos.

3.3 Unidade curricular III: campo das práticas literárias III

A última Unidade Curricular orienta o trabalho no campo das práticas literárias do terceiro ano do ensino médio. O primeiro objetivo contempla a leitura de textos literários dos séculos XVIII, XVII e XVI. Os demais objetivos são os mesmos da Unidade Curricular II.

Percebemos que nas três unidades curriculares há objetivos em comum. As principais mudanças concentram-se na escolha dos textos a serem lidos e explorados em determinada série do ensino médio. Os objetivos das unidades curriculares coadunam com os objetivos do campo da Literatura como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber através dos estudos dos documentos, OCNEM (2006), PCNEM+ (2002) e BNCC (2016), que orientam o ensino da Literatura e o trabalho com a leitura

literária têm objetivos principais em comum: a formação de leitores literários, a prática de leituras literárias, o desfrute e a fruição através de leituras prazerosas.

O gosto pela leitura inicia-se através do investimento na própria leitura. Assim, é lendo que se passa a gostar de ler e os professores devem proporcionar aos alunos em suas aulas de literatura especialmente a leitura de gêneros diversos, de épocas distintas, de autores distintos, apresentar uma gama de opções para que o aluno possa escolher o que quer ler e propiciar também escolhas anárquicas. O importante é tornar a leitura do texto literário um hábito.

Esses documentos desmistificam a necessidade que muitos docentes ainda veem de dar conta de todos os movimentos literários em sala de aula, de contextos históricos, biografias de autores, características de estilos dos autores. Não se quer dizer que isso deve ser abolido das aulas de Literatura, mas elas devem ser ocupadas, em sua maioria, pela leitura.

Foi possível perceber que a segunda versão da BNCC apresenta uma inversão da ordem tradicional dos conteúdos que tradicionalmente se trabalha no ensino médio, partindo-se da literatura contemporânea para a literatura clássica, certamente com o objetivo de ressignificar o ensino e o trabalho com a leitura literária.

Fizemos apenas um recorte que consideramos mais necessário das principais informações e orientações dos documentos supracitados em relação à Literatura, de como deve se dar a condução dos conteúdos e das aulas. O conhecimento desses documentos é importante para que se possa, de fato, trabalhar a leitura do texto literário da forma mais proveitosa e significativa possível para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (segunda versão). Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso : 22 jul. 2019.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais⁺: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura.** Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, U. O texto, o prazer, o consumo. In: ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** [Trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, U. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

ECO, U. **Lector in fabula.** Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental II.** São Paulo: Ática, 1999.

REPENSANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Conceição Costa²³
Francisco Reginaldo Linhares²⁴

RESUMO

As discussões que perpassam a relação teoria e prática são necessárias em qualquer etapa de ensino, o que torna essencial refleti-la também, no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, pensar essa relação exige que esta esteja atrelada às demandas de um ensino que atenda às exigências atuais, o que impulsiona a elaboração deste trabalho com o objetivo de discutir acerca da relação entre teoria e prática docente no cotidiano da Educação Infantil. Parte-se então, de um estudo de cunho bibliográfico fundamentado em referenciais teóricos que perpassem a mobilização de saberes em sala de aula, a formação profissional e a didática no contexto da Educação Infantil, além dos referenciais curriculares que legitimam essa etapa de ensino. As reflexões ajudam a repensar desafios propostos no campo da relação teoria e prática que requer discussões acerca de uma formação docente que favoreça a elaboração de novos conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem o professor a melhorar os saberes da experiência e que este profissional esteja aberto às demandas emergentes no campo da Educação Infantil. Aponta-se, em meio aos desafios cotidianos, a reflexão-ação-reflexão da prática docente, necessária à formação e construção da identidade profissional que ajude o docente a pensar a Educação Infantil, embasado em fundamentos metodológicos pertinentes às demandas que surgem no cotidiano da sala de aula. Identifica-se ainda, instrumentos como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação que auxiliam o professor na reflexão sobre a prática docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A participação na mesa redonda *Currículo na Educação Infantil*, por ocasião do X Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, realizado pelo Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na cidade

²³ Dra. em Educação. Professora do Departamento de Educação, CAMEAM/UERN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CAMEAM/UERN.

²⁴ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros/RN, reginaldo_linhares@hotmail.com



de Pau dos Ferros-RN, em novembro de 2018, proporcionou discussões acerca da relação teoria e prática no contexto das ações docentes na Educação Infantil, uma vez que discutir teoria e prática se faz necessário, atrelada aos contextos de exigência educacional na atualidade.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre a elaboração deste trabalho com o objetivo de discutir a relação entre teoria e prática docente na Educação Infantil, partindo de um estudo de cunho bibliográfico fundamentado em referenciais teóricos como Freire (1996), Candau (1998), Tardif (2002), Pimenta e Lima (2008), apoiados em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, conforme Brasil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, constante em Brasil (2010) como bases legais da Educação Infantil.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a teoria e a prática, sabemos que esta relação é imprescindível em todos os campos profissionais e do saber. Embora tenhamos clareza que as discussões teóricas ao serem colocadas em prática necessitam estar atreladas aos contextos socioeducativos em que os sujeitos estão inseridos, o que nem sempre, se torna algo fácil, mas complexo. Reforçamos aqui, em meio à essa discussão, a concepção de prática social que vai ao encontro do papel delegado ao profissional docente, conforme destacam Pimenta e Lima (2008):

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 41).

Logo, a profissão docente, enquanto prática social, exige o perfil de um profissional qualificado e preparado, capaz de compreender seu papel enquanto sujeito que intervém socialmente, não somente, mas também, em espaços em que o ensino seja institucionalizado. Concepção essa, difundida pelas autoras ao entenderem a atividade docente enquanto ação e, ao mesmo tempo, prática.

Consideramos ainda que, a relação teoria e prática, embora revestida pelas subjetividades docentes, não deve se limitar a uma formação docente meramente técnica, mas que qualifique o docente, enquanto humano, fornecendo bases para que o profissional identifique que necessita construir um emocional equilibrado, a fim de que possa ensinar ações e formas éticas para que a criança aprenda sob a ótica de uma concepção de educação em que se educa para a vida. Nesse sentido, a pesquisa como atividade investigativa docente, encontra um imprescindível papel no contexto da relação teoria e a prática, tanto possibilitando a construção do conhecimento, como favorecendo reflexões críticas acerca da prática profissional, o que poderá proporcionar ao professor, aprender e reavaliar ações, valores e estar em um constante questionamento de sua prática, construindo novos questionamentos, cotidianamente, frente aos desafios da sua atividade pedagógica.

Para tanto, é importante ressaltarmos o que está previsto nas DCNEI, conforme Brasil (2010) no que se refere a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e o dever de garantir sua função política e pedagógica:

[...] Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância [...] (BRASIL, 2010, p. 17).

Nesse sentido, o professor precisa refletir sobre a sua prática em sala de aula, realizando um trabalho em parceria com as famílias, em que a partir daí se trabalhe a construção de saberes voltados para o desenvolvimento socioeducativo, respeitando as relações que são desenvolvidas na escola, e partindo daí possa se trabalhar de forma sistemática os temas sugeridos para cada ano escolar, nessa etapa de ensino, evidenciando leitura, escrita, interpretação e formação socioafetiva, para que assim, a criança seja capaz de adquirir os conhecimentos necessários a sua formação humana.

O professor de Educação Infantil deve ser um profissional dinâmico que, ao estabelecer relações entre a teoria e a prática, possa explorar as práticas do brincar, cuidar e educar associadas e não, de forma isolada, como apontam os RCNEI, conforme Brasil (1998):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Conforme, acima apontado, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são instrumentos extremamente essenciais para a reflexão sobre a prática docente com as crianças. Não basta tentar estabelecer relações entre a teoria e a prática no cotidiano da Educação Infantil, sem ferramentas que possibilitem essa relação, ao professor compete munir-se de ferramentas que o ajudem, nesse processo, a sistematizar os pormenores da relação que envolve o ensino e a aprendizagem nessa etapa de ensino, registrando, planejando e avaliando as ações desenvolvidas.

Os RCNEI, conforme constante em Brasil (1998), apontam ainda, o quanto o professor da Educação Infantil necessita ser “multi”, no sentido de ser diverso, de não trabalhar as práticas do brincar, do cuidar, dissociadas das do educar, mas realizar esse trabalho coletivamente, uma vez que as crianças, nessa fase de ensino, necessitam aprender conteúdos básicos para as suas vivências. Para isso, o professor de Educação Infantil precisa sempre estar buscando formas, instrumentos que o auxiliem na complexa tarefa de estabelecer conexões entre o teórico e o prático, conforme acima mencionado. Necessário também se faz necessário que o trabalho docente seja planejado com base em projetos/ações, previamente elaborados, que envolvam a comunidade escolar, conforme abaixo apontado:

Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas (BRASIL, 1998, p. 41).

Dessa forma, cabe aos professores de Educação Infantil, juntamente com a equipe gestora da escola, elaborarem uma proposta pedagógica que contemple a formação da criança a partir dos temas necessários que os considerem essenciais para serem estudados em cada nível da Educação Infantil, em parceria com toda a escola e com as famílias responsáveis por cada criança, estabelecendo articulações entre o cotidiano da vida das crianças e os conteúdos escolares.

Compreendemos ainda, que tratar da relação entre teoria e prática docente, requer que pensemos a formação e a própria construção da identidade profissional no sentido que o ensino exige reflexão crítica sobre a prática e essas reflexões devem ser propiciadas desde os processos formativos docentes, em sua fase inicial e em sua formação continuada, conforme Freire (1996) aponta:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Entendemos que, pensar a relação teoria e prática no contexto da Educação Infantil requer imprescindíveis pontes com a mobilização de saberes (TARDIF, 2002) que nos ajudam a melhor desenvolvermos a docência nessa etapa de ensino. Saberes que, embora estejam imbrincados na própria constituição do sujeito professor, em sua trajetória

estudantil e profissional, relacionam esses campos do saber, chegando a constituírem-se necessários à prática educativa (FREIRE, 1996). Freire propõe nesse sentido, reflexões acerca da prática docente, com foco na reflexão, pois é a partir desta que podemos melhorar o desempenho em sala de aula, associando os saberes do cotidiano ao conhecimento teórico científico, oportunizando ainda, aproximarmos os contextos socioculturais a teoria estudada nos bancos escolares.

É de extrema relevância que o professor atrele à sua atividade docente a reflexão acerca da sua práxis pedagógica, de forma que os conhecimentos que são aprendidos durante a sua carreira devam encontrar sentido no contexto da relação entre a teoria e a prática na Educação Infantil. Conhecimentos que estejam embasados nos princípios básicos de desenvolvimento da aprendizagem infantil que, em seu entorno, comporta fases/níveis diferentes de construção do conhecimento por parte da criança.

Necessitamos, enquanto docentes, fazer valer a ideia de que brincar, cuidar e educar são mais do que ações didáticas indissociáveis, mas extensos campos de conhecimento que, por sua vez, exigem a formação específica, de um profissional reflexivo, investigativo, que busque estratégias significativas para favorecer maior integração da relação teoria e prática frente à aprendizagem e que se disponha a rever conceitos e redimensioná-los.

Didaticamente, o professor necessita ter conhecimento, estar em constante processo de atualização e pesquisar acerca de suas ações, no sentido de melhorias no fazer docente em que as demandas próprias à infância sejam repensadas. Candau (1998) compreende esse processo didático como: "Conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina como se ensina os princípios teóricos que fundamentam tais ações" (CANDAU, 1998, p. 23). Enfim, construir a associação entre a teoria e a prática docente no contexto da Educação Infantil deve possibilitar nos munirmos de reflexões que articulem formação, saberes docentes e questões de cunho didático no cotidiano das salas de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das ideias até então apontadas, compreendemos que tratar da relação teoria e prática no contexto da Educação Infantil requer pensarmos em um exercício constante

desde a formação inicial à continuada no campo da docência. Exige ainda, a elaboração de instrumentos como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação, como essenciais para a reflexão sobre a prática docente com as crianças.

Compreendemos, portanto, que desafios no campo das discussões entre a teoria e a prática e a relação entre ambas, sempre existirão, pois são inerentes à própria complexa dinâmica que envolve a relação professor/aluno. Consideramos, em meio aos desafios cotidianos, a reflexão-ação-reflexão da prática docente, a necessária mobilização dos saberes (TARDIF, 2002), inerentes à formação e construção da identidade deste profissional que o ajude a pensar a Educação Infantil, embasado em fundamentos metodológicos, em didáticas de ensino pertinentes às demandas que surgem cotidianamente. Necessário também se faz uma formação continuada que favoreça ao docente elaborar novos conhecimentos teóricos e práticos que o auxiliem a melhorar os saberes da experiência e que este profissional esteja aberto às demandas emergentes no campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:I.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Rumo a uma nova didática**. 12 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITURA, MEDIAÇÃO E O LUGAR DA MEMÓRIA

Luzia Dias Araújo²⁵
Maria Lúcia Pessoa Sampaio²⁶
Diana Maria Leite Lopes Saldanha²⁷

RESUMO

A leitura se configura como um processo de aprendizagem que envolve a descoberta da criança na condição de indivíduo no mundo, e, como tal, precisa compreender o mundo que o envolve para, a partir de então, fazer a leitura desse mundo e da realidade que o envolve. Assim, ler é muito mais que um ato cognitivo, ler envolve sentimentos e compreensão. Partindo desse pensamento, se propõe nessa escrita – mais reflexiva que investigativa – discutir e repensar acerca dos recursos utilizados em sala de aula para incentivar o gosto pela leitura, bem como, a importância (ou não) que as crianças dão a essa leitura. Nessa perspectiva, a literatura infantil tem papel importante na construção dessa compreensão de mundo que a criança, dia a dia, realiza. As histórias infantis buscam trabalhar realidades bem presentes de modo ameno e suave, o que se constitui em um grande encantamento, pois proporciona às crianças, interpretações variadas sobre cada assunto de forma suavizada. Os contos se comunicam mais facilmente com as crianças. Assim, a contação de história é uma estratégia de leitura que busca despertar o interesse das crianças pelo ato de ler. É imprescindível que o professor mediador, seja um sujeito que leia por prazer, pois não se pode incentivar a leitura, sem que se goste dessa prática. Desse modo, essa reflexão sobre a leitura propõe um diálogo entre a prática leitora do professor, a sua condução nesse processo sem desconsiderar o lugar da memória. Tem-se como base, aqui, experiências de práticas leitoras realizadas em escola de Educação Básica, no Programa BALE FRUP, bem como de uma pesquisa bibliográfica assentada em noções da memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Destaca-se que ler está para além das decifrações de fragmentos de textos escritos ou palavras soltas. Ler é um ato que implica em compreensão, em escolha e, essa escolha só se dará quando o leitor construir sua autonomia leitora. Esta é processual, será desenvolvida ao longo da vida do sujeito, mas é essencial que seja despertada na infância e que esta seja memorável.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Memória.

CONVERSA INICIAL

Este trabalho apresenta resultados de reflexões advindas da disciplina “Ensino de Literatura e Formação do Leitor”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, da

²⁵ Profa da Educação Básica. E-mail luziadiaslulu23@hotmail.com

²⁶ Profa do Dep. de Educação/UERN. E-mail malupsampaio@gmail.com

²⁷ Profa do Dep. de Educação/UERN. E-mail dianalsaldanha@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, ministrada pelas professoras também aqui coautoras.

Para falarmos sobre leitura e sua importância é relevante remexer nos baús de história da humanidade e as evoluções que essa vem passando ao transcorrer do tempo. É trazer à tona o lugar da memória que envolve todo o processo de ler. A leitura, assim como as formas pelas quais ela se desenvolvia, muito se distanciam da compreensão e prática que atualmente se desenvolve. A leitura era considerada uma atividade meramente mecânica e com uma única finalidade, decifrar e memorizar determinados “códigos”, não interessava aos leitores a ideia de refletir ou de compreender o que se lia e dizia, bastava mecanicamente saber balbuciar o que se “ensinava”. Assim,

[...] muitas crianças aprendiam a ler textos – basicamente orações religiosas – escritos em latim, cujo significado obviamente não entendiam, porque a própria língua na qual estavam codificados não era acessível a elas. E também porque não era a compreensão o que se esperava dessa alfabetização parcial. Muitas crianças deixavam a escola – em muitos casos escola paroquial – depois de adquirir a habilidade necessária para participar nos ritos religiosos, sem nunca terem lido um texto em uma língua inteligível para elas (SOLÉ, 2003).

Atualmente a leitura ganhou um âmbito maior e, propõe fazer as pessoas sentirem o que estão lendo, viver outras realidades sem saírem do lugar, distanciando-se totalmente da ideia inicial que tinha o ato de ler, que pouco contribuía na formação de quem lia e, mais que isso, a leitura propõe a sensibilidade crítica dos sujeitos, leva-os a compreender as diversas formas de expressões leitores que lhes chegam. Desse modo, essa escrita busca refletir sobre a construção do gosto de ler e a importância das estratégias de leitura utilizadas nessa prática, entre elas a contação de histórias. Os contos infantis buscam aproximar a criança de um universo real de forma sublime e com poesia.

Assim, buscamos refletir e mostrar algumas práticas de estratégias de leitura realizadas em sala de aula e enfatizar a importância da escola e da família na construção leitora das crianças. A qual tem um papel social muito importante, estando presente no

cotidiano das pessoas, desde a realização das mais simples tarefas às mais complexas, estando, cada uma, contribuindo na formação leitora e a memória do indivíduo que a utiliza.

O contato com a leitura se inicia cedo e deve ser estimulado para que se desenvolva cada vez mais. Quando a criança começa a ler descobre em um mundo encantado e conhece as diversas possibilidades de conhecimento e encontros que se darão com a leitura ao longo do tempo, pois a leitura se faz e se reconstrói no decorrer da vida: “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” Lajolo (2000, p. 07). Assim, é importante que na primeira infância a criança tenha contato com a leitura. Inicialmente com a leitura de mundo, onde ela já vem desenvolvendo em seu convívio familiar. Logo após a leitura de imagens, para que aos poucos se aproprie da leitura dos códigos linguísticos atribuindo sentido a eles.

A LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E O LUGAR DA MEMÓRIA

A leitura é uma ferramenta essencial na construção leitora dos sujeitos, que proporciona o conhecimento de novos saberes, tornando-os pessoas críticas e pensantes, capazes de atuar na sociedade de maneira consciente e reflexiva. Estes são alguns dos atributos imprescindíveis que a prática da leitura propicia.

Diante disso, percebe-se a relevância da leitura na nossa formação enquanto sujeitos em processo de construção. Ela é, sem dúvidas, uma atividade riquíssima, que promove um amplo repertório de conhecimentos e informações acerca do mundo em geral, possibilitando aos sujeitos uma sistematização e aprimoramento de sua compreensão leitora, contribuindo no seu desenvolvimento social e intelectual. Villardi (2005) afirma:

O desenvolvimento do gosto pela leitura é capaz de trazer frutos para o desempenho do aluno em todas as áreas do conhecimento, mas, para que isso aconteça, é necessário que se trabalhe o texto enquanto linguagem geradora de sentido, de experiências novas e de prazer (VILLARDI, 2005, p. 24).

Assim, a escola enquanto instituição social, responsável pela formação das pessoas, precisa despertar nos sujeitos desde cedo o prazer pela leitura, pois ela é a base fundamental e deve ser uma atividade cotidiana na vida de qualquer ser humano. Nesse sentido, as escolas devem trabalhar/explorar a leitura de modo a proporcionar o desejo e a curiosidade de ler, e esse gosto deve ser incentivado e conquistado através dela, objetivando formar leitores pensantes

Desse modo, a escola enquanto espaço privilegiado para estimular o prazer pela leitura, deve desenvolver métodos lúdicos e dinâmicos de trabalhar a leitura de modo a fomentar nos alunos o gosto pelo ato de ler de forma prazerosa, sem cobranças. É importante ressaltar que a leitura vai além de palavras escritas, já que ler não se restringe apenas à codificação e decodificação de sinais, abrange a relação de interação social entre os sujeitos.

Nesse sentido, para desenvolver o gosto e prazer pela leitura nos sujeitos é de fundamental importância um papel mediador no processo educativo. É necessário que neste se desenvolva uma prática lúdica de leitura, habilidades e competências da aquisição da leitura, no intuito de levar o sujeito a descobrir a sua capacidade crítica e reflexiva que a leitura oferece, e que possibilita formar leitores para toda a vida. Desse modo, a leitura se constitui como um veículo propiciador do encontro do sujeito – que se constrói leitor – com o mundo. Está para além da decodificação de palavras ou símbolos linguísticos, ela ultrapassa horizontes/barreiras e leva o sujeito a um universo alheio, adverso ao qual está condicionado. Diante disso qual o lugar da memória nesse processo? Recorremos a Halbwachs (2006), o qual definiu a memória como coletiva, por compreender que todo indivíduo pertence a um determinado grupo e, estando inserido, nele adquire suas referências. Ou seja, para o autor a memória é construída dentro de um grupo, embora seja também, um trabalho individual de cada sujeito (TORRES; SAMPAIO, 2019). E sobre a memória coletiva Halbwachs afirma:

A memória coletiva se distingue da história sob pelo menos dois aspectos.



Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (HALBWACHS, 2006, p. 102).

Assim como discutido pelo autor ao distinguir memória e história, entendemos que a contação de história também exerce um lugar privilegiado para que a memória coletiva ganhe seu espaço na formação leitora, tornando-se um lugar que ajuda ao leitor a introduzir os acontecimentos sejam estes reais ou fictícios, em confronto com as experiências vividas em relação à escola, aos familiares, ao grupo social que compartilha memórias referentes ao passado.

Há muito se vem discutindo o essencial e indispensável papel da leitura na formação e constituição dos sujeitos enquanto cidadãos críticos, partícipes do processo de evolução humana. Então, cabe questionar: porque existe ainda um grande déficit na formação de leitores? Por que os alunos não desenvolvem o gosto pela leitura? Como a memória pode contribuir no processo de formação leitora?

É comum deparar-se com inúmeras situações em que os professores afirmam que seus alunos tiveram mau desempenho por não saberem ler, acompanhados por dificuldades de compreensão que afetam não apenas o desempenho do aluno, que é o indivíduo principal nesse processo, mas, se essa capacidade não é desenvolvida, acarretará em um problema maior que acompanhará o aluno para o resto de sua vida, enquanto memória coletiva, já que a leitura:

Só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas, numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente as informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos, que permitem exercer de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 2005, p. 04).

Ou seja, a formação/constituição, enquanto sujeitos autônomos está centrada na dinâmica da leitura que perpassa os muros escolares e exige desses uma leitura de mundo que, como bem coloca Freire (2008, p. 20) “[...] a leitura de mundo procede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade daquele [...]”, o que nos leva a

concluir que algo falha, impedindo que os objetivos para as atividades de leitura não se efetivem.

Talvez estejam aqui as respostas para essas perguntas. Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, significa dizer que aos educandos devem ser ofertadas as leituras que façam parte do seu contexto social, para que eles possam interessar-se pela leitura, que deve ser trabalhada de modo dinâmico, instigando a curiosidade e interesse da criança.

A despeito do lugar da memória e sua contribuição no processo de formação leitora temos como exemplo o trabalho de Torres e Sampaio (2019) que resulta de uma pesquisa em que se identifica quais as memórias e experiências de leitores antes e depois de participarem das ações do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola (BALE-FRUP), procurando considerar o processo de formação de leitoras em suas vidas, bem como verificar como esse ocorria/ocorre antes e depois desses sujeitos participarem das ações do referido programa.

Acreditamos então, como discutido por Torres e Sampaio (2019), que a lembrança de um acontecimento reencontra sua veracidade no grupo ao qual o sujeito pertence ou mesmo pertencia, sendo reconstruído através das lembranças individuais, mas ao mesmo tempo e, talvez de forma crucial, de acordo com elementos, aspectos que podem ser considerados comuns aos mais diversos membros daquele grupo.

COMO A LEITURA PODE MEDIAR A DESCOBERTA DO SUJEITO LEITOR?

A leitura está presente em toda a vida dos indivíduos. Seja na ida ao supermercado, na conta de luz, nas embalagens de produtos, nas conversas com outras pessoas, músicas, em todos os tipos de trabalhos e/ou funções e, por fim, na escola. Aquela tem a incrível capacidade de realizar uma interação entre o sujeito leitor e o texto (verbal ou não) que ele tem contato. Para cada tipo de leitura, logicamente deve haver uma funcionalidade diferente, muito embora, em todas as situações, ter que transmitir algo ao leitor.



A leitura que acontece na escola tem caráter além de “formal”, lúdico. Deve envolver os sujeitos leitores, fazendo com que estes queiram buscar as significações de tais leituras. Para isso, é imprescindível que ocorra uma mediação para a prática de leitura. Essa mediação se dá por meio de estratégias diversas que deverão ser utilizadas de acordo com os objetivos que se pretende atingir com cada tipo de texto e público.

As estratégias de leitura propõem despertar no leitor (aqui em especial, na criança) o gosto de ler. Elas instigam a criança a descobrir o que há de novo a ser descoberto e assim, a criança vá construindo sua autonomia leitora. É imprescindível que a mediação da leitura seja realizada por um sujeito leitor. É impossível se despertar nas crianças o gosto pelo ato de ler, sem que o mediador (aqui, o professor) goste de ler. O professor enquanto mediador desse processo deve ser um leitor, sentir-se leitor e assim passar esse gosto aos alunos. É complicado dizer a crianças que ler é importante se eles não enxergam o professor lendo.

Para se despertar e/ou demonstrar essa prática, o professor mediador, pode utilizar-se de várias estratégias de modo a fazer com que as crianças de fato, leiam, atribuindo sentido ao texto que escutam, que compreendam a mensagem que o autor quis deixar. As estratégias de leituras são muitas e entre elas pode-se citar as estratégias por andaimes. Elas buscam fazer o aluno absorver o texto e, mais que isso, construa sua autonomia leitora, decida os textos que gosta, o modo como irá lê-los e o que esses textos acrescentarão ao seu processo formativo. A leitura já que é processo, acontece de modo gradativo, é construído aos poucos e, a princípio pode não se apresentar de modo prazeroso, mas, aos poucos, o leitor vai se descobrindo capaz de ler, reler e questionar o que há nos textos. Assim, o processo ocorre por meio de etapas e “[...] funciona como uma espécie de ‘scaffold’ (andaime), que eleva o conhecimento do aprendiz do nível desenvolvimento real até o nível de desenvolvimento potencial.” (BRUNNER, apud LINS, 2003).

Compreende-se, então a importância da condução da prática leitora, haja vista a criança se deleitar com a ludicidade de acontecimentos. Eis uma outra estratégia que se apresenta, a utilização de contos na sala de aula. Os contos têm características de trazer poeticidade aos assuntos abordados, fazendo com que a criança consiga compreendê-los a seu modo e, sem que se apresentem de modo infantilizado, pois a criança é, e deve se sentir capaz de compreender as diferentes leituras que têm contato.

Propomos, aqui, refletir sobre as estratégias de leitura utilizadas na escola e como é construída a formação leitora das crianças. Para isso, serão relatadas algumas experiências de leitura desenvolvidas em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, “como já se viu, o ato de ler, considerado em sua dimensão mais ampla, constitui um dos mecanismos por meio do qual é possível compreender melhor o mundo, posicionando-se diante dele [...]” (VILLARDI, 1999, p. 9).

Dentre as muitas estratégias de leitura, há a contação de história. Essa prática é uma atividade riquíssima e possibilita uma maior interação entre o leitor e a obra trabalhada. Contar história está para além da atividade de ler um livro para os alunos (não desmerecendo essa prática), envolve alma e emoção. O contador de história dá vida aos personagens das histórias, ele aproxima reis, bruxas, animais falantes, fadas e etc., do mundo real das crianças. Cléo Busatto lindamente corrobora com essa ideia:

[...] gostaria de lançar algumas perguntas que todo candidato a contador de histórias deveria se fazer: - Por que contar histórias? As respostas que encontrei para esta indagação foram diversas, e neste percurso procurei me situar numa progressão de diferentes níveis da realidade que passam do plano material ao espiritual, pois creio que contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério [...] (BUSATTO, 2007, p. 45-51).

Nessa perspectiva, foi proposto utilizar contos como estratégias para buscar fazer as crianças gostarem de histórias. E, a partir de então, escolher outras leituras que gostem e, aos poucos, subirem os degraus da formação autônoma de leitores. Leitores que de fato leem. Atribuem sentido e criticidade aos textos diversos que lhes são apresentados.

O trabalho realizado consistia em contações de histórias infantis diversas, contos, lendas folclóricas, buscando trazer a história e seus personagens ao mundo real da criança. Inicialmente acontecia uma motivação, despertar as crianças para a história. Era utilizado músicas e/ou brincadeiras para que, já entrosadas, as crianças ficassem atentas às histórias.



Logo após realizava-se a contação de história, a qual era complementada por figurino, maquiagem e adereços para caracterizar os personagens e sinalizar às crianças o tema que a história abordaria.

Após a contação de história ocorria o reconto. Essa atividade era muito esperada por alguns alunos (os mais desinibidos), em que eles disputavam quem recontaria. Já outras crianças, gostavam do momento, mas se sentiam envergonhadas para falar para todos ouvirem. Com essas crianças, se propunha, em outro momento, que elas comentassem qualquer episódio da história que tivesse chamado atenção, para que, aos poucos, a criança se sentisse motivada a desenvolver mais a oralidade.

LEITURA, FUNÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

O processo de leitura como todo processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, deve funcionar em comunhão com os objetivos da escola, em que todos os sujeitos escolares tenham função ativa no processo. A gestão da escola tem participação essencial no desenvolvimento da leitura e na construção leitora dos indivíduos, já que, àquela deve ser trabalhada de forma democrática, participativa, em que todos os sujeitos discutam melhores métodos a serem desenvolvidos e, juntos, possam pôr em prática esses métodos, objetivando a constituição leitora do sujeito, a qual se faz de modos e em ambientes diversos.

A importância da participação ativa dos sujeitos escolares e não escolares na formação dos indivíduos, é, sem dúvidas, um trabalho parceiro, em que a escola desenvolve sua função junto com os pais. A família tem importante participação na escola e no processo de formação de seus filhos (Vale ressaltar os arranjos familiares ou como propõe Veiga (2001) família “monoparental”, realidade de muitas crianças), eles devem acompanhar e colaborar com a entidade escolar na execução de suas propostas. Como as crianças passam boa parte do seu tempo em casa, e também é em casa que elas adquirem os primeiros conhecimentos. Compete aos pais incentivar a leitura, buscar desenvolver junto a seus filhos o gosto de ler, o prazer de viajar no mundo proporcionado pela leitura:

[...] sem uma estreita colaboração entre professores e pais as aprendizagens não se darão facilmente para todos. Somos partes complementares do sistema educativo, e essas partes não devem ser divergentes, conflitantes ou ficar isoladas, como é frequentemente o caso. Mas colaboração não quer dizer repetição: os pais não têm que se considerar repetidores do trabalho escolar. A relação que os une a escola não é nem de concorrência, nem de dependência. É uma relação de complementaridade, na qual cada um tem a sua especificidade [...] (CHARMEUX, 1997, p. 114).

Desse modo, evidencia-se a importância do trabalho coletivo entre família e escola, em que cada uma tem sua parcela de responsabilidade na construção leitora dos indivíduos. À família compete incentivar e acompanhar o desenvolvimento de seus filhos no processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela leitura, que deve ser mediada. No entanto, essa prática vem, aos poucos se tornando inexistente. O que se tem são famílias que depositam suas crianças na escola, transferindo toda a responsabilidade com relação ao desenvolvimento dessas, tanto no ensino, quanto na educação, a qual deveria se realizar em casa. Esse crescente não comprometimento das famílias com suas crianças acarreta em maiores índices de dificuldade e aprendizagem defasada, sobretudo na leitura. São inúmeros os casos de crianças chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental e não estarem alfabetizadas, o que é preocupante e inquietante.

Sem o acompanhamento e cooperação da família com a escola, dificilmente irá acontecer uma aprendizagem significativa, pois a escola sozinha não consegue suprir uma demanda que deve estar também para além dos muros da escola, educar.

À escola compete desenvolver métodos de se trabalhar a aprendizagem e a leitura de modo prazeroso, evidenciando a importância do conhecimento, o qual deve ser e estar aliado à educação. Assim, a escola deve ensinar e aperfeiçoar a educação iniciada em casa, onde ocorre a construção dos primeiros laços afetivos e psicomotores da criança, já que é seu “primeiro mundo”, onde realiza as primeiras leituras: o ambiente, as pessoas, as cores e tudo que está à sua volta para, a partir de então começar a leitura de códigos linguísticos.

A construção de leitura não deve se limitar a livros didáticos ou textos escolares. Ler implica em conhecimento amplo, é muito mais que a decodificação de frases. Ler implica em ler o mundo. Aí apresenta-se novamente a família e sua relevância, onde os pais devem inserir a criança no mundo da leitura trazendo-a uma diversidade de textos escritos e não escritos (leitura visual) à sua realidade, já que,

A primeira forma de ajuda a aprendizagem da leitura é um determinado tipo de “presença” do escrito em casa e na vida cotidiana. [...] não se trata absolutamente de livros *comprados* pelos pais, [...] só se trata aqui dos escritos *utilizados*, sejam eles comprados ou não. Sejam eles utilizados para o prazer ou para a ação. O fator essencial é a *utilização*, o caráter vivo da coisa escrita [...] é preferível para a criança que ela tenha poucos livros em casa, *efetivamente lidos* pelos pais, e sobre os quais eles falem bastante, do que muitos, nos quais ninguém toca! (CHARMEUX, 1997, p. 115).

Assim, a família enquanto primeira entidade educativa dos sujeitos deve proporcionar-lhes o encontro de si mesmos com a leitura, seja por livros de literatura infantil, revistas, gibis, desenhos, encartes de supermercado e demais materiais que incentive a criança à leitura.

Para que a família desempenhe sua função, a instituição escolar como um todo, deve criar entre seus sujeitos uma cultura de comunhão, parceria, buscando sempre discussões acerca do desenvolvimento da leitura na escola como propiciadora de conhecimentos, sendo que, cada sujeito deve expor seu ponto de vista, sugestões, opiniões, almejando um ideal pedagógico comum que melhor se adeque a realidade da escola e dos educandos, pois sabe-se que o planejamento educacional deve ser realizado em consonância com o concreto, com a realidade que se tem.

O planejamento educacional é um ponto indispensável ao desenvolvimento de uma instituição educativa, este, deve ser realizado de acordo com a metodologia de trabalho da escola, a qual é definida pelo seu Projeto Político Pedagógico, o qual norteia toda a prática a ser desenvolvida pela escola, os pontos que precisam ser melhorados e aperfeiçoados.

E PARA FINALIZAR

O processo de leitura inicia-se na vida do indivíduo desde muito cedo e é desenvolvido a partir das experiências que este tem em seu meio. A leitura tem um papel transformador na vida do indivíduo e é responsável, em partes, pelo seu processo de desenvolvimento. Ler é, antes de tudo, ler o mundo que está ao redor do sujeito. A partir dessa leitura de mundo a criança inicia a leitura de palavras, os códigos linguísticos e passa a atribuir sentido às palavras que consegue decifrar.

A família e também a escola têm função importante na construção leitora do sujeito, pois, são as primeiras instituições formadoras que o indivíduo tem acesso, devendo assim, mediar e trabalhar a leitura voltada para o desenvolvimento do sujeito. A família deve acompanhar e introduzir a leitura no cotidiano da criança, já que é em casa que a criança constrói seus primeiros vínculos e aprendizagens.

A escola tem também importante papel, sendo a instituição responsável pelo ensino, lhe compete apresentar e possibilitar a vivência de diferentes práticas de leitura às crianças, pois a partir dessas práticas e da mediação destas, a criança expande ou limita sua autonomia leitora. Essa mediação objetiva despertar e contribuir na construção do gosto de ler, o que não é, a princípio uma atividade prazerosa. O prazer pelo ato da leitura é galgado lentamente, como tijolos em uma construção.

A contação de história utilizada como uma estratégia de leitura trabalhada em sala de aula ao apresentar histórias diferentes e de modos diversos, possibilita aos leitores de qualquer idade o acesso ao conhecimentos e ensinamentos das histórias de forma lúdica. Assim como constatado por Torres e Sampaio (2019), mediante dois leitores analisados, antes guiados por leituras enfadonhas e sem sentido na escola ao participarem do BALEFRUP descobriram na leitura caminhos que os levaram a vários lugares, que possibilitaram a mudar suas vidas e até o comportamento destes na escola, em prol de sua participação no programa e descobriram na leitura o prazer pelos estudos. Portanto, estes leitores contarão



agora com memórias de leitura positivas, cujas experiências extrapolarão a formação leitora dos mesmos para toda a vida.

Se propõe como conclusão dessa reflexão acerca da leitura e a o lugar da memória na formação leitora do sujeito é que a contação de história é uma atividade privilegiada e possibilitadora da aproximação de mundos diferentes, o das histórias e o real, de modo sutil, possibilitando aos leitores em formação entenderem que ler é uma atividade que está para além de decifrar palavras. Ler é compreender, dar cor aos desenhos em branco que lhes aparecem cotidianamente. E, também, a relevância que o professor tem enquanto mediador dessa leitura. Sendo que este deve ser muito mais que um educador ou personagem da história. Para incentivar a formação de leitores é essencial que se seja um leitor.

REFERÊNCIAS

- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRUNER, Jerome. **Child's talk: learning to use language**. New York: W. W. Norton, 1983.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. Tradução: FERREIRA, Maria José do Amaral. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Editora: Ática, 1993.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed., Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TORRES, Maria Gorete Paulo; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Memórias e experiências de leituras: saga de leitores baleanos**. Anais do X FIPED, 2019.
- VEIGA, Ilma Passos de A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya ed., 2005.

PARTE II:

LUGAR DA TEORIA DA CRIATIVIDADE,
ESTUDOS AMBIENTAIS, URBANÍSTICOS,
GESTÃO, INCLUSÃO,
POLÍTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS

A TEORIA DA SUBJETIVIDADE COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Francileide Batista de Almeida Vieira²⁸
Keutre Glaudia da Conceição Soares Bezerra²⁹

RESUMO

O presente texto faz uma abordagem sobre a Teoria da subjetividade como base para a compreensão da criatividade nos processos educativos. Tal temática constituiu-se como aporte para a proposição do Grupo de Trabalho denominado “Pesquisas em Criatividade e Subjetividade nos Contextos Escolares e Não Escolares”, coordenado pelas autoras, no X Fórum Internacional de Pedagogia – X FIPED, realizado no *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. O grupo de trabalho foi organizado com o objetivo de fomentar as discussões acerca das pesquisas que tenham como foco temático estudos que envolvem a criatividade e a subjetividade, tanto nos contextos escolares quanto nos espaços não escolares. Neste texto são apresentados conceitos fundantes sobre a referida Teoria, bem como sobre a Criatividade como expressão da subjetividade. Consideramos que a atividade de pesquisa nas ciências humanas pode ser enriquecida se levar em consideração os aspectos subjetivos que tomam parte nas ações humanas. Entendemos que a concepção teórica apresentada é detentora de um imenso valor heurístico, pois, diferentemente de outras perspectivas, não desconsidera nenhum elemento que possa estar implicado nos processos investigados. Assim, entendemos que as práticas pedagógicas, como qualquer ação humana, estão intimamente relacionadas com as configurações subjetivas constituídas no curso da história de vida dos educadores, com o exercício da própria condição de sujeito nesse processo e com os sentidos subjetivos produzidos no exercício das atividades profissionais. Esperamos que as informações aqui apresentadas possam subsidiar o trabalho investigativo de outros pesquisadores interessados por essa abordagem teórica.

Palavras-chave: Subjetividade. Criatividade. Processos educativos.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento psíquico humano tem sido uma temática tratada por diversas teorias psicológicas e, historicamente, as concepções dessas teorias são associadas às

²⁸ Credenciais: Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal/RN. Email: leidaalmeid@hotmail.com.

²⁹ Credenciais: Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* de Pau dos Ferros. Email: keutresouares@uern.br.

diferentes representações do homem, muitas das quais têm uma estreita relação com abordagens mais gerais que serviram de base para a sua elaboração, tais como o Racionalismo e o Positivismo, que exerceram uma profunda influência no pensamento psicológico do século XX, ora explicando-o por uma visão inatista ora por uma perspectiva ambientalista, provocando uma dicotomia constante entre elementos internos e externos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Rompendo com tais concepções, o caráter cultural do processo de desenvolvimento foi marcado, de uma forma bastante contundente, na Psicologia, por psicólogos soviéticos, dentre os quais se destacou Lev Semenovich Vigotsky, cuja obra tem exercido forte influência nos estudos das áreas da psicologia e da educação, no Ocidente. A partir dos trabalhos desse autor e de um grupo de psicólogos soviéticos, propositores da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, evidenciou-se a significação do social na constituição do homem e o conceito de cultura ganhou destaque, assumido pela ênfase na mediação dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, consubstanciando uma nova representação da psique humana, que diferencia qualitativamente o homem das demais espécies animais.

Ancorado nas ideias construídas por Vigotsky, no momento final da sua obra, associadas ao sentido, à definição de pensamento, ao papel da emoção, à fantasia e à imaginação, González Rey (2003) desenvolveu uma compreensão de subjetividade, que pressupõe a superação das dicotomias tradicionais sobre as quais se apoiou a psicologia por muito tempo, tais como: indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, dentre outras.

Com base nessa perspectiva, o presente texto faz uma abordagem sobre a Teoria da subjetividade como base para compreensão da criatividade nos processos educativos. Tal temática constituiu-se como aporte para a proposição do Grupo de Trabalho denominado “Pesquisas em Criatividade e Subjetividade nos Contextos Escolares e Não Escolares”, coordenado pelas autoras deste texto, no X Fórum Internacional de Pedagogia – X FIPED,



realizado no *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, localizado no município de Pau dos Ferros.

O grupo de trabalho foi organizando com o objetivo de fomentar as discussões acerca das pesquisas que tenham como foco temático estudos que envolvem a criatividade e a subjetividade, tanto nos contextos escolares quanto não escolares. Neste texto são apresentados conceitos fundantes sobre a referida Teoria, bem como sobre a Criatividade como expressão da subjetividade.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS RELATIVOS À TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Em suas construções teóricas, González Rey rompe com o paradigma positivista, assim como com as representações a-históricas e fragmentadas da subjetividade que marcam a tradição do pensamento psicológico. Nessa perspectiva, ele define a subjetividade como “[...] a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Para González Rey, a subjetividade não é uma essência inata, imutável e universal da psique humana, como também não consiste na transferência entre os planos externo e interno, pois isso levaria a entender que o contexto e o indivíduo seriam unidades dicotômicas, de formações desconexas e diferenciadas. Por outro lado, a subjetividade não é o resultado de um processo de interiorização do mundo externo, mas uma produção humana.

Esse conceito permite, também, uma compreensão das principais características da subjetividade humana, a saber: a subjetividade se expressa simultaneamente e de modo diferenciado no indivíduo e nos espaços sociais; tem um caráter histórico-cultural; e se expressa como um sistema em desenvolvimento permanente (AMARAL, 2006). Ancorado em tais características, González Rey empreendeu um esforço teórico no desenvolvimento de categorias para explicar a subjetividade como um sistema complexo, dentre as quais estão: sentido subjetivo, sujeito, subjetividade social, subjetividade individual e

personalidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 1999, 2003, 2007, 2009), sobre as quais discutiremos a seguir.

O sentido subjetivo é definido como a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127). Tal definição permite compreender as funções psíquicas como produções subjetivas nas quais se expressam sentidos subjetivos e se configuram representações que exprimem os múltiplos efeitos da experiência vivida por meio de produções simbólico-emocionais, que qualificam qualquer processo psíquico ou atividade humana.

Para ele, a ideia de que os sentidos subjetivos são uma produção e não um reflexo, não contradiz o caráter histórico, social e cultural da psique, mas contrapõe a concepção imitativa e mecanicista de que o externo determina o interno, que caracteriza o conceito de internalização. A concepção da subjetividade aponta novas e significativas possibilidades para o estudo dos processos educativos e para a compreensão da expressão da criatividade humana. Nessa perspectiva, tais processos não são vistos como ações orientadoras desenvolvidas pela pessoa que os dirige, seja na instância política, administrativa ou escolar, na formação profissional, comunitária ou outra. Segundo González Rey (2009, p. 17):

O caráter educativo de uma experiência se define por sua capacidade para iniciar novas reflexões, emoções e relações entre os participantes que os estimule a assumir uma posição dentro de um espaço social que integre a um caminho de intercâmbio, crítica e reflexão, dentro do qual se desenvolve tanto a pessoa como o espaço social em questão.

Assim, a ação educativa deve ser um processo que implica a transformação de um indivíduo adaptado e desmotivado em sujeito de um processo, caracterizado pela forma singular e diferenciada em que participa desse processo. A compreensão da subjetividade, como aporte teórico para o estudo das pessoas e de suas diferentes práticas sociais, implica reconhecer o sujeito como singularidade crítica e atuante, com capacidade de gerar

alternativas diante das formas de subjetividade social, dominantes nos diferentes espaços em que atua.

A assunção da condição de sujeito por meio de processos educativos, a elaboração de produtos e ações criativas, tanto em contexto escolar quanto não escolar, implica na criação de espaços e de situações que possibilitem suas diferentes formas de expressão, resultantes das configurações dominantes em cada pessoa concreta. Disso, depreende-se a importância atribuída à categoria sujeito nessa teoria, que González Rey (1995, p. 61) define como “[...] o indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente e intencional”. Posteriormente, aprimorando essa construção, acrescenta que o sujeito é dotado, também, de emoção. Para ele, “[...] a emoção é uma condição permanente, na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de que fala e pensa” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236).

O educador, independentemente da função que exerça na escola, assumindo a sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar as quais se relacionam com a organização de suas ações, com as decisões que toma e com a intencionalidade expressa nas ações educativas que desenvolve. Segundo Mitjans Martínez (2008, p. 77) “[...] é o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza”. Para González Rey (2009), o sujeito adota posições próprias, atuando conscientemente, responsabilizando-se por seu comportamento e comprometendo-se com as emoções e as ideias que compõem a sua produção de sentidos, em qualquer espaço social em que esteja inserido.

A subjetividade social é entendida como “[...] um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 133) e está constituída pelos “[...] processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205). A subjetividade social se constitui mediante a atuação do sujeito em um determinado contexto social, que estabelece reações e relações diversificadas com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais.

A elaboração do conceito de subjetividade social revela a ênfase do autor para explicar o modo como os processos de subjetividade social e individual se produzem e se articulam. Ao definir o conceito de subjetividade social, ele demonstra o caráter social do psiquismo e, ao mesmo tempo, põe em evidência a humanização dos fenômenos sociais. Além disso, a proposição desse conceito redimensiona a relação entre sujeito e sociedade, em que o nível individual e o social não constituem uma dicotomia, mas se constituem reciprocamente.

Já a subjetividade individual, para o autor, é constituída a partir da história singular de cada indivíduo, que, estando inserido num dado contexto, o influencia e é por ele influenciado, de forma que:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como momento em um cenário social constituído no curso de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

Assim, a subjetividade individual se define somente no tecido social no qual o sujeito está inserido. Outro aspecto relevante abordado é que, embora a subjetividade individual se constitua no cenário social, o sujeito não se dilui nesse social. A realidade não determina o homem como reflexo do que ocorre fora dele, uma vez que o sujeito não se submete ao social incondicionalmente.

A categoria “personalidade”, definida dentro da perspectiva histórico-cultural, compreendida como sistema subjetivo, traz importantes consequências teóricas, epistemológicas e metodológicas, pois cria uma zona de sentido que permite entender o momento atual do sujeito como configuração subjetiva de momentos diferenciados de sua condição social e histórica (GONZÁLEZ REY, 2003).

Portanto, assumir a Subjetividade como aporte teórico para o estudo da criatividade e de outras formas de expressão humana, consiste em observar o entrelaçamento entre as

categorias apresentadas, considerando-as como constituintes da psique humana, que está em permanente processo de constituição.

3 A CRIATIVIDADE COMO EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE

A criatividade humana tem sido discutida sob diferentes enfoques teóricos. Segundo Amaral (2006), o interesse pelos aspectos relativos à criatividade, sua gênese e seu desenvolvimento começaram no início do século passado, ganhando significativa expressividade nas últimas cinco décadas e despertando o interesse de especialistas de áreas diversas.

Ao fazer um resgate histórico sobre a criatividade identifica-se a existência de diferentes compreensões sobre esse fenômeno. Na Antiguidade, a criatividade era vista como uma inspiração divina concedida a algumas poucas pessoas. Por volta do século XVI, passa a ser entendida como uma forma de loucura, ao invés de representar um privilégio. Posteriormente, numa relação com a noção de gênio, surgida no fim do Renascimento para explicar a capacidade criativa de Da Vinci, Michelangelo, entre outros, a criatividade foi identificada com uma forma de intuição reveladora de um nível de desenvolvimento mais avançado para determinados indivíduos.

Embora ultrapassadas, muitas dessas concepções ainda se fazem presentes no senso comum, explicando a criatividade como um dom ou como característica inata, e a pessoa criativa, como alguém privilegiado pela própria natureza. Segundo Mitjans Martínez (2004, p. 77), é muito recorrente se encontrar na literatura especializada “[...] a visão de que a criatividade é uma potencialidade com a qual o homem nasce, suscetível a ser estimulada ou desenvolvida em maior ou menor grau em função do meio no qual o indivíduo vive”.

Os estudos iniciais sobre a criatividade, realizados na primeira metade do século XX, coincidiam no sentido de se limitarem à pessoa criativa e de desconsiderar as implicações do contexto sócio-cultural nesse processo, sendo que Vigotsky representou uma exceção nesse sentido, pois considerou o papel do social na criatividade já na década de 1930. Suas contribuições teóricas só impactaram a concepção de criatividade muito mais tarde, quando suas ideias passaram a influenciar diversos temas dentro da Psicologia, no Ocidente.

Nas últimas décadas percebe-se que o conceito de criatividade evoluiu de modo significativo, contudo, os estudos realizados sobre ela e por pesquisadores de áreas diversas, geraram um problema de ordem conceitual pela abundância de definições produzidas. Esse fato mostra “[...] que a criatividade é um processo complexo que envolve muitas dimensões e, por isto está determinada por fatores diversos” (AMARAL, 2006, p. 56).

A criatividade em uma perspectiva histórico-cultural foi abordada por Vigotsky, que rompeu tanto com o enfoque biológico do desenvolvimento humano como com a visão ambientalista nesse processo. Para ele, o desenvolvimento do psiquismo humano reflete um processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem, que se transforma de biológico em sociohistórico por meio de um processo interativo entre ele e o contexto social e cultural. Por outro lado, defende que o homem não é um produto determinado linearmente pelas interferências socioculturais, pois é um ser ativo diante das pressões do meio, que reage, transformando-se e gerando transformações na sua relação com o mundo circundante.

Embasada nessa perspectiva, a Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, representou o eixo norteador, por meio do qual, Mitjans Martínez (2002, 2003a, 2004, 2007, 2008) analisou a criatividade como um processo da subjetividade humana que se constitui a partir de contextos culturais de inter-relação. Inicialmente, Mitjans Martínez (2003a) desenvolveu o conceito de caráter personológico da criatividade, por meio do qual tratou da complexidade do fenômeno criativo e dos elementos envolvidos nesse processo.

O caráter personológico da criatividade consiste na “[...] expressão da personalidade em sua função reguladora e de configurações personológicas que, mediatizadas ou não pela ação intencional do sujeito, têm um papel essencial na determinação do comportamento criativo” (MITJANS MARTÍNEZ, 2003a, p. 142). Esse conceito buscou explicar a participação dos recursos psicológicos na expressão criativa, pois a autora ressalta: “[...] a consideração de que a criatividade é possível, entre outros fatores, pela existência no sujeito

de um conjunto de recursos de natureza cognitivo-afetiva que se configuram, possibilitando a regulação de seu comportamento criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995, p. 18).

A expressão criativa é resultado da implicação afetiva do sujeito naquelas atividades para as quais ele se sinta motivado a realizar. Nesse sentido, o

[...] sujeito desenvolve capacidades nas áreas onde seu potencial motivacional está envolvido, em que se desenvolveram interesses e implicações pessoais. [...] A criatividade supõe então o desenvolvimento das capacidades necessárias para sua expressão, mas estas só se constituem em elementos reais do processo criativo quando eficientemente ativadas em função do nível de motivação e implicação afetiva do sujeito em uma área de ação determinada (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 59).

Da afirmação anterior compreendemos a importância da implicação do indivíduo, no que concerne às diversas atividades que precisa desenvolver. Em relação à prática pedagógica, a atuação dos professores (ou de outros educadores que atuam na escola) poderá ter um caráter meramente reprodutivo, mecânico e homogeneizado, não atendendo, portanto, às necessidades peculiares de cada pessoa com quem precisa lidar. A prática pedagógica precisa ser exercida por um sujeito implicado no processo, que elabore alternativas possíveis de superar as dificuldades, muitas vezes decorrentes de elementos da subjetividade social, que constituem barreiras ao desenvolvimento de uma prática criativa e inovadora. As considerações pontuadas anteriormente se evidenciam, de forma mais clara, quando a autora afirma que:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria estão presentes processos intelectuais complexos – em que o pensamento desempenha um papel fundamental –, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas. Além disso, o processo criativo é pleno de vivências emocionais, de caráter positivo ou negativo, dependendo do momento específico no processo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 58).

Essas vivências, portanto, indicam a significação que a atividade criativa desempenha para o sujeito no plano afetivo, não apenas como resultado de um processo,

mas como parte dele, integrando-o na qualidade de elementos dinamizadores. Embora a autora reconheça a importância das capacidades cognitivas na expressão criativa, questiona a postura de alguns autores que as consideram como determinantes exclusivas da expressão criativa.

A proposição da unidade afeto-cognição, como base do processo criativo, expressa a importância da motivação para a criatividade, o que implica na compreensão de que a criatividade não se manifesta em todas as atividades desenvolvidas por um determinado indivíduo.

Nesse sentido, a pessoa é criativa exatamente nas áreas em que se concentram as suas principais tendências motivacionais. Essas tendências se constituem como formações motivacionais, pois integram não apenas um, mas um conjunto de motivos e de necessidades do sujeito. Tal proposição tem se evidenciado, segundo a autora, na análise da vida de muitas pessoas reconhecidamente criativas, que demonstram a existência de sólidas formações motivacionais dirigidas à área na qual são criativas.

Considerar, portanto, o caráter psicológico da criatividade implica em reconhecer que, no processo criativo, atuam, de modo indissolúvel, os elementos estruturais e funcionais da personalidade. Desse modo, “[...] o conteúdo (o estrutural) refere-se fundamentalmente ao quê – quais conteúdos integram a personalidade –, enquanto o funcional (o processual) refere-se fundamentalmente ao como –, como a personalidade exerce a função reguladora” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 46, grifos da autora).

Assim, três indicadores funcionais são apontados, os quais estão intimamente relacionados à expressão criativa do sujeito: a flexibilidade do sujeito para reorganizar e definir as diferentes alternativas e estratégias de comportamento; a individualização que o sujeito faz da informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente personalizadas, que gera uma postura ativa e não adaptativa, diante da realidade e a dimensão e a projeção futura dos conteúdos psíquicos, que possibilitam a formulação de metas a alcançar.

Os indicadores funcionais manifestam o tipo de enfrentamento que o sujeito tem com a atividade que realiza. Diante de uma dificuldade enfrentada no trabalho, o sujeito poderá expressar uma atitude de autoconfiança, de superação, de persistência ou, de outra forma, manifestar uma atitude de conformismo, inflexibilidade, resistência e falta de iniciativa diante do desafio que se lhe apresenta. Os primeiros aspectos apontados poderão contribuir para a expressão da criatividade, enquanto que os últimos aspectos assinalados em nada contribuirão para que a criatividade se expresse no sujeito.

Mitjans Martínez (2002, 2003a, 2004, 2008) rompe com o enfoque analítico da criatividade que, tradicionalmente, marca os estudos que apontam traços e características universais das pessoas consideradas criativas. Com essa ruptura, propõe uma visão explicativa do fenômeno, buscando evidenciar de que modo a personalidade, por meio dos elementos estruturais e funcionais, participa do ato criativo.

Embora advirta não ser possível estabelecer um perfil único de personalidade que caracterize todos os sujeitos criativos, de forma generalizada, a autora aponta que, em suas pesquisas realizadas com profissionais criativos de diferentes áreas, encontrou um conjunto de recursos da personalidade, associadas à criatividade, a saber: motivação; capacidades cognitivas diversas; capacidade de autodeterminação; autoavaliação adequada; segurança; capacidade de questionamento e de elaboração personalizadas; capacidade para estruturar o campo de ação e para tomar decisão; flexibilidade; audácia e orientação para o futuro (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 55).

É importante salientar que, esses recursos não aparecem de modo fragmentado ou simplesmente, justaposto, mas se apresentam numa inter-relação diversa e em articulação com outros recursos específicos para um sujeito concreto, formando configurações dinâmicas de alto nível de complexidade. A autora ressalta, ainda, que suas pesquisas evidenciaram o caráter único e singular do conjunto de recursos subjetivos associados à expressão da criatividade nos indivíduos concretos, como também que a ação criativa não está relacionada à personalidade como um todo, mas a configurações subjetivas específicas. Com base nessas constatações, portanto, ela elaborou o conceito de “configurações criativas” para fazer referência à “[...] integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 82).

O caráter personológico da criatividade não é o único aspecto por ela considerado nas suas explicações teóricas, pois enfatiza que a criatividade humana é um processo plurideterminado, no qual fatores econômicos, históricos, ideológicos, socioculturais, conjunturais e subjetivos o mediatizam, de modo extremamente complexo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007). Dessa forma, a expressão criativa é sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinadas circunstâncias, são capazes de produzir algo novo e que tenham valor dentro de um contexto.

As constates reflexões em torno do tema, a continuidade de suas investigações e o aprofundamento das construções teóricas de González Rey, levaram a autora a considerar tanto a dimensão individual quanto a dimensão social na expressão da criatividade. O caráter histórico-cultural da subjetividade se expressa na concepção de criatividade de Mitjás Martínez (2003b), conforme fica explícito na seguinte citação:

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b, p. 79).

Pelo exposto, entendemos que a criatividade não é percebida como um fenômeno universal e estático, que se manifesta em alguns homens por fatores predominantemente biológicos ou hereditários. Tais pressupostos conduziram a uma definição de criatividade como um “[...] processo da subjetividade humana em sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 70, grifo da autora).

O referido conceito contempla um amplo nível de elaboração teórica relativo ao fenômeno criativo, analisando-o em sua real complexidade. Para a autora, não se explica a criatividade exclusivamente em decorrência das funções cognitivas, porque para a criatividade se manifestar é necessária a participação de outros elementos da vida psíquica

do sujeito. O avanço de suas produções revela que, além da personalidade, ela atribui uma importância singular, também, às categorias “sujeito” e “subjetividade social” na compreensão da expressão criativa.

Embora se reconheça a importância da criatividade nos processos educativos, muitas vezes, ela tem se constituído como foco nos processos educativos, nem no sentido de incentivar e proporcionar o seu desenvolvimento e nem mesmo no campo da pesquisa, investigando como ela se manifesta nas práticas pedagógicas dos educadores e/ou nos processos de aprendizagem por parte dos alunos, bem como sobre os elementos que se relacionam com a sua expressão ou com a sua ausência. Na nossa compreensão, a criatividade é um elemento fundante nesses processos e merece especial atenção tanto na elaboração das propostas educacionais quanto nas atividades de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da subjetividade vem sendo discutido com muita ênfase, nas últimas décadas, em decorrência do entendimento de que muitas situações humanas podem ser melhor compreendidas se analisadas com base na subjetividade, que perpassa o modo de ser e de agir dos homens nas mais diversas esferas de vida. A subjetividade não é algo ordenado ou definitivamente constituído, mas em permanente processo de constituição, resultado de complexas sínteses das experiências individuais das pessoas em diferentes contextos de expressão.

Tal compreensão nos leva a defender que a atividade de pesquisa, nas ciências humanas, pode ser enriquecida se levar em consideração os aspectos subjetivos que tomam parte nas ações humanas. Nesse sentido, a concepção teórica ora apresentada é detentora de um imenso valor heurístico (GONZÁLEZ REY, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005), pois, diferentemente de outras perspectivas, não desconsidera nenhum elemento que possa estar implicado nos processos investigados. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas, como importante ação humana, estão intimamente relacionadas com as configurações subjetivas constituídas no curso da história de vida dos educadores, com o exercício da própria condição de sujeito nesse processo e com os sentidos subjetivos produzidos no exercício das atividades profissionais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Luíza Snoeck Neiva do. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad, su educación e desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia e Educação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 1-27.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 27-51.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. da educ.**, São Paulo, n. 24, 1º sem. jun. 2007. p. 155-179. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 set. 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La escuela y el desarrollo de la creatividad. In: **Revista Educación**, n. 85, p. 18-24, 1995.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Brasília: **Linhas Críticas**. v. 8, n. 15, p. 189-206. jul./dez., 2002.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 2003a.



MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes?
In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 9, p. 73-86,
2003b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para a criatividade:
implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Matias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina
(Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,
2004. p. 77-99.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma
expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando
(Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson,
2005. p. 1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações.
In: VIRGOLIN, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**.
Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 53-64.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na
aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa.
Aprendizagem e trabalho pedagógico. 2 ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 69-94.

A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS

Francisco Cleiton da Silva Paiva³⁰

RESUMO

O meio ambiente deve ser compreendido como parte fundamental para o alcance da efetivação dos direitos humanos, visto que o direito à vida e ao ambiente ecologicamente equilibrado são peças-chave para se conseguir uma qualidade de vida comum a todos e para o alcance da própria dignidade da pessoa humana. O equilíbrio ambiental é um dos componentes do almejado desenvolvimento sustentável, que nele está incluído também uma economia viável e uma sociedade justa. Este trabalho tem por objetivo mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de terceira dimensão e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. Os Direitos Humanos correspondem aos direitos fundamentais de toda pessoa humana, que abrange tanto os aspectos individuais como também seu sentido comunitário. São direitos indispensáveis para uma vida humana e que se baseia em princípios históricos como liberdade, igualdade e fraternidade, essenciais e indispensáveis à uma vida digna. Com a pesquisa, verificou-se que a proteção do meio ambiente é fator decisivo para a consolidação dos direitos humanos, em que os indivíduos precisam da natureza para se desenvolver plenamente em sua condição de vida. Além disso, é a partir do desenvolvimento econômico, pautado na busca pela preservação do meio natural, que o resultado social torna-se ainda mais evidente, pois dessa relação ambiente-economia-sociedade todos saem ganhando. Sem o meio ambiente não há vida. Portanto, buscar mecanismo de proteção para a natureza é a forma mais sensata do ser humano se proteger, bem como garantir que outras pessoas no futuro tenham essa mesma oportunidade, ou seja, garantindo esse direito às próximas gerações.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Sustentabilidade. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Abordando a temática ambiental, Boff (2012) diz que, nos dias de hoje, o tema sustentabilidade e meio ambiente é um dos assuntos mais comentados em todo o mundo.

³⁰ Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Pau dos Ferros-RN, cleiton_paiva@hotmail.com

Não por acaso. Isso mostra a importância que o tema tem alcançado, tanto por parte da sociedade, empresas e governos. Isso vem acontecendo não só devido a um afloramento de uma percepção de limitação dos recursos naturais (que já é evidente e que vem se consolidando cada dia mais), mas também pelo entendimento que um meio ambiente é um bem que deve estar disponível a todas as pessoas de modo indistinto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento elaborado em 1948, como resultado de uma cooperação conjunta de diversos países após a Segunda Guerra Mundial, diz, em seu Artigo 3º, que “todo ser humano tem direito à vida [...]” (ONU, sl., 1948). Da mesma forma, compreende-se que todo ser humano tem direito a ter qualidade de vida, como se depreende do art. 25 do referido documento. Dentre os muitos aspectos que contribuem para que se alcance esse objetivo e esse direito, o meio ambiente aparece como peça fundamental, sem o qual se torna impossível à própria vida, não só a humana.

Infelizmente, do mesmo modo que outros direitos considerados fundamentais, se sabe que esse é um direito alcançado ainda por poucos, embora seja tão importante quanto os outros (ou até mais), com necessidade de proteção com uma abrangência muito maior.

O presente trabalho objetiva mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de “Terceira Dimensão” e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. É importante que se compreenda essa dimensão do meio ambiente relacionada aos direitos humanos, haja vista que, comumente, tem-se uma percepção de direitos humanos mais ligados a outros aspectos, como a liberdades e outras garantias individuais. Por isso, tornam-se importantes outras abordagens envolvendo os Direitos Humanos em suas várias dimensões, intrinsecamente ligados entre si e com papel fundamental para o desenvolvimento de todas elas. Além disso, não há como tratar da vida humana sem considerar a variável ambiental, fundamento de sua própria existência.

2 METODOLOGIA

Conforme Andrade (2007, p. 119), a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Buscar soluções de problemas motiva o ser humano a desenvolver instrumentos capazes de responder às mais variadas

questões, das simples às mais complexas. Por isso, cada problema exige um instrumento diferente (um método).

O presente trabalho corresponde a um estudo de revisão e para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na área do Direito, Ciências Ambientais, Gestão Ambiental e Sustentabilidade. A Pesquisa foi realizada a partir do estudo de autores como Ramos (2015), Comparato (2001), Ferreira Filho (2011), Boof (2012), Dias (2011), além de documentos oficiais da ONU e também da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A pesquisa está categorizada, quanto à natureza a pesquisa, como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos da pesquisa, é definida como descritiva; e, quanto ao objeto, considerada uma pesquisa bibliográfica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparato (2001) conceitua os Direitos Humanos como os direitos fundamentais da pessoa humana, contemplando não só os aspectos individuais como também seu sentido comunitário, chamados de direitos de fraternidade. Para Ramos (2014, p. 23), os Direitos Humanos “consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana, pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna”.

Direitos Humanos são direitos vinculados à condição da pessoa humana, que sem eles, na visão de Ramos (2015, p. 38), “não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Embora não exista um rol determinado de direitos que o ser humano precise dispor para que tenha uma vida digna, pois sabe-se que as necessidades humanas variam conforme o contexto histórico e cultural, há elementos que, ao longo do tempo, foram sendo incorporados dentro do que é considerado essencial para que o mesmo se desenvolva plenamente. Historicamente, esses direitos são marcados pela mutação e constante renovação, desde a Antiguidade aos dias de hoje, podendo ser

considerado um produto da História, conforme preceitua Ramos (2015) e Comparato (2001).

Os Direitos Humanos, segundo Ferreira Filho (2011, p. 57), são classificados em primeira, segunda e terceira geração (ou dimensão), correspondendo, respectivamente, aos direitos à liberdade, igualdade e fraternidade, basicamente o mesmo lema da Revolução Francesa de 1789.

Ramos (2014) explica que os direitos de “primeira dimensão” correspondem aos direitos de liberdade, que são os individuais, civis e políticos. Os de “segunda dimensão” são aqueles ligados aos direitos de igualdade, quer sejam econômicos, sociais e culturais, por exemplo.

Conforme Ferreira Filho (*Op. Cit.*), os direitos classificados como de “terceira dimensão” (ou geração) são os direitos de titularidade da comunidade (solidariedade e fraternidade), que estão ligados à qualidade de vida e solidariedade entre os seres humanos, abrangendo os direitos relativos à paz, ao desenvolvimento, ao patrimônio comum da humanidade e ao meio ambiente.

No entanto, é bom ressaltar, além disso, que há uma outra corrente doutrinária, defendida por Bonavides (2009), que preconiza a existência de mais duas outras dimensões, quais sejam: uma “quarta dimensão” dos direitos humanos (que correspondem aos direitos de informação, pluralismo e à democracia) e também de um grupo de quinta dimensão (que corresponde no direito fundamental à paz). Outra corrente, mais além, defende que há também uma “sexta dimensão”, que é o direito humano à água potável, conforme defende Santos (2001).

Em 1948, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) representou uma conquista enorme para a humanidade no tocante aos seus direitos individuais e universais. Dentre todos os direitos postos a partir do documento, o mesmo trouxe em seu art. 3º que o ser humano tem direito à “vida”, considerando que nela estão incluídas as condições necessárias à sua manutenção. Dentre essas condições está a preservação do meio ambiente como um dos pressupostos, sem o qual, inclusive, não seria possível a vida nem dos seres humanos e de nenhum outro ser vivo na Terra.

À luz da contemporaneidade, é interessante observar que na Declaração de 1948 sobre os Direitos Humanos não há nenhuma menção sobre o meio ambiente. Dessa forma, a observação de Comparato (2001) que os Direitos Humanos são um produto de cada tempo (ou seja, uma evolução histórica), mostra que assuntos ligados ao meio ambiente, à época da sua elaboração, ainda não eram tratados com a devida importância, ou, no mínimo, não estava em evidência. Qual a razão disso? O meio ambiente ainda não era considerado como um bem a ser preservado nem um problema a ser resolvido.

Mais de setenta anos depois, o que se nota nos dias atuais é que a questão ambiental tem ganhado destaque nas discussões em todo planeta. Isso se dá porque o ser humano tem percebido o quanto o desgaste do meio natural atinge diretamente suas vidas. A concepção de que os recursos naturais são limitados e cada vez mais em declínio acendeu o sinal de alerta para que as pessoas passassem a adotar uma nova postura e uma nova mentalidade em relação ao meio ambiente, entendendo que a destruição da natureza é, automaticamente, a destruição do próprio ser humano.

Manter o meio ambiente em equilíbrio é condição para o desenvolvimento pleno de todas as sociedades. Isto significa que quando a natureza é considerada para o bem comum, todos saem ganhando. Uma sociedade sadia e equilibrada é aquela que entende que seu bem-estar é alcançado quando se considera nas suas ações não só os impactos que elas podem causar no presente, mas, também, os efeitos que essas ações podem gerar no futuro. Esse é o conceito de “desenvolvimento sustentável”, definido pelo relatório “Nosso Futuro Comum” (também conhecido como *Relatório Brundtland*, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1987), como “a habilidade das sociedades para satisfazer às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das futuras gerações de atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1999, p. 09).

No entanto, esse entendimento já vinha sendo firmado desde 1972, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, da qual resultou a Declaração de Estocolmo e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Essa declaração foi também um marco histórico para o Direito Ambiental ao

considerar o direito ao meio ambiente como um direito fundamental do indivíduo, equiparando-o a direitos já consolidados na esfera dos direitos humanos, como a liberdade e igualdade (primeira e segunda dimensão). Essa Declaração traz em seu Princípio nº 1 que: “o ser humano tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequada em um meio cuja qualidade lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, e tem a solene obrigação de proteger e melhorar esse meio para as gerações presentes e futuras”.

A referida Declaração defende também que quando existe uma relação em que o homem protege a natureza, ambos são beneficiados. Em seu preâmbulo, destaca: “O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente” (ONU, 1972). No mesmo texto ressalta-se, ainda, que: “a proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos” (*Op. Cit.*). Assim, equilibrar a preservação do meio ambiente com um desenvolvimento econômico e satisfação da sociedade é um dos grandes desafios postos no cenário global nos últimos tempos.

Quando o conceito de desenvolvimento sustentável aborda a questão das “necessidades”, nele está o conceito-chave que inclui as necessidades essenciais dos pobres do mundo. Nessa linha, Dias (2011) explica que o desenvolvimento sustentável é, antes de qualquer coisa, um projeto social e político destinado a erradicar a pobreza, elevar a qualidade de vida da sociedade e satisfazer às necessidades básicas da humanidade. Portanto, a proteção do meio ambiente emerge como um direito humano, cuja responsabilidade é de todos e global, o que inclui os Governos, as organizações e a sociedade de modo geral.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende de vários fatores, a fim de que possa encontrar a condição adequada para uma vida com dignidade. A ONU, ao desenvolver o conceito de desenvolvimento sustentável, traz com isso uma tentativa de resposta para os problemas ambientais existentes e dos riscos que todo o planeta corre em função desse problema.

Embora pareça fácil, lidar com a questão ambiental não é tão simples assim. Isso porque a própria dinâmica econômica, que é ligada diretamente à utilização de recursos naturais, tem que ser levada em conta, já que ações de impacto econômico trazem também, por consequência, um impacto social imediato. Ou seja, economia, sociedade e meio ambiente encontram-se em uma relação direta e intimamente ligados. Questões inerentes ao contexto emergem a partir disso, como, por exemplo: é possível reduzir o desgaste na natureza sem afetar a economia? É possível mexer na economia sem atingir a sociedade? O fato é que é impossível mexer nessas questões sem impactar na vida humana, nas condições de vida da sociedade, no bem-estar dos indivíduos.

Por isso, “para ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto”, como afirma Boff (2012, p. 43). Esse conceito, também defendido por Elkington (2012), é conhecido como “Tripé da Sustentabilidade” (*Triple Bottom Line*), que preconiza exatamente o equilíbrio entre essas três variáveis. De maneira similar, a própria Declaração de Estocolmo (1972) traz que: “O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável [...]” (Princípio nº 8).

Viver em um ambiente preservado, com qualidade de vida e em condições que beneficiem a saúde das pessoas é um direito humano. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 aborda em seu Capítulo VI o Meio ambiente, que, em seu Art. 225 declara 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, Art. 225, CF, 1988). Essa posição compartilha a responsabilidade pela garantia dos direitos ambientais não só para o governo, como também com a própria sociedade, que é, ao mesmo tempo, agente transformador do meio ambiente e também quem é mais suscetível nessa transformação.

Tudo isso parte da percepção de que as ações do homem para com o meio ambiente têm provocado sérias mudanças no planeta, ocasionando diversos problemas, cujos efeitos



atingem a todos e no mundo inteiro, gerando diversas discussões acerca da questão ambiental. É evidente que ao redor do mundo há uma disparidade quanto às oportunidades de se usufruir dos recursos ambientais de maneira igualitária e equilibrada. No entanto, ter um ambiente saudável e acessível a todos é um direito de toda sociedade, na verdade, é considerado um direito humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos englobam uma série de direitos, que vão desde o direito à vida, liberdade, igualdade, até temas como o meio ambiente. Classificados em três categorias, denominadas de “dimensões” ou “gerações”, o meio ambiente encontrasse na terceira dimensão desses direitos.

A proteção do meio ambiente, como condição essencial para o direito à vida, coloca esse direito como parte daqueles que alicerçam os direitos humanos.

Ter um ambiente ecologicamente equilibrado e protegido é fundamental para o desenvolvimento econômico, que, por sua vez, é necessário para que a sociedade também se desenvolva em sua plenitude e usufrua de um bem-estar.

É a partir do equilíbrio entre as variáveis econômica, ecológica e social que se tem o desenvolvimento sustentável, resultado conjunto de ações de todas as esferas sociais e cujos benefícios são sentidos não só pelas gerações presentes, mas também pelas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é, o que não é. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 24 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 out. 2017.
- CMMAD, Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ELKINGTON, John. **Sustentabilidade, canibais com garfo e faca**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2012.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **DECLARAÇÃO SOBRE MEIO AMBIENTE HUMANO (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO) - 1972**. Disponível em: <
<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>> Acesso em 01 out. 2017.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAGNÓSTICO URBANÍSTICO DO BAIRRO FREI DAMIÃO NA CIDADE DE PAU DOS FERROS, RIO GRANDE DO NORTE

Kelvin Pablo de Souza Ferreira¹
Maria Caroline Pires Bastos de Araújo²
Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti³
Tamms Maria da Conceição Morais Campos⁴

RESUMO

O artigo em questão é resultante de um seminário do componente curricular sobre política urbana ofertado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido no segundo semestre de 2017. O mesmo objetiva realizar um diagnóstico urbanístico preliminar sobre o bairro Frei Damião da cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil. A metodologia baseou-se nas definições de Campos Filho (2003), por meio de pesquisas de campo analisando variáveis como localização, infraestrutura, ocupação, tecido urbano, conceitos como ilhas de tranquilidade e rios de tráfego intenso, tipos de lugares, tipos e frequência de uso, tipologias edilícias, equipamentos urbanos e vegetação que caracterizam o bairro. Percebeu-se a carência quanto a espaços de lazer e socialização, além da falta de implantação de infraestrutura, variáveis essas de fundamentais importância para proporcionar uma melhor qualidade de vida aos moradores do bairro e o direito à cidade justa e com distribuição equitativa de bens e serviços.

Palavras-chave: Diagnóstico Urbanístico. Política Urbana. Frei Damião. Pau dos Ferros/RN/Brasil.

INTRODUÇÃO

O bairro, hoje, vai além das barreiras geográficas que delimitam um certo espaço, compreendendo muito mais do que uma porção de território, mas sim um lugar de relações econômicas, políticas e sociais.

De acordo com essa análise, considerando a situação atual com que os bairros são tratados e levando em conta sua importância, seja ela residencial, comercial, histórica, etc. nota-se uma interferência direta na questão da infraestrutura, da mobilidade urbana, do entorno, e incluindo a forma como os gestores tratam particularmente os bairros, que implica diretamente na vida da comunidade que reside. Baseado nisso fez-se necessário uma análise específica de área como um todo, a fim de constatar os principais problemas causados pela falta de um ordenamento e de uma gestão físico-territorial, entre outros fatores que implicam diretamente no acesso a distribuição equitativa de bens e serviços.

Fundamentado em problemas cotidianos, este trabalho objetiva diagnosticar o bairro Frei Damião, localizado na cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte - Brasil, baseado nos conceitos do Livro Reinvente seu Bairro, de Campos Filho (2003) e em procedimentos metodológicos de pesquisa de campo.

Analisar a dinâmica urbana do bairro Frei Damião em face do perfil de variáveis como infraestrutura e ordenamento físico-territorial, torna-se imprescindível, uma vez que se deve considerar a relação dialética que movimenta seu território. Vale ressaltar que a definição adotada para território é de acordo com Santos (1996, *apud* SOUZA, 2013), o qual explicita como aquele que não é organizado somente pelo Estado, como também, não está restrito à dimensão política do espaço, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder. Importante destacar que há também o uso e apropriação do território por outros agentes. Portanto, o território engloba as relações de poder, assim como, as relações econômicas e simbólicas.

Outro entendimento relevante para o presente artigo é a definição de lugar, compreendida como sendo o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço (SANTOS, 1996). Portanto, o lugar, assim como o território, é vivido e percebido; é a dimensão espacial do cotidiano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O livro intitulado como “Reinvente seu bairro” do autor Cândido Malta contém variáveis de análises e métodos importantes para se fazer a leitura de um bairro. Com uma linguagem acessível e prazerosa, o escritor consegue transmitir para os públicos que se interessam pelo desenvolvimento urbano a necessidade de estudar e compreender o tema em questão.

A execução de pesquisas de campo foi imprescindível para a realização do trabalho apresentado, através delas pode-se observar as características do bairro, possibilitando a elaboração do diagnóstico. Os aspectos analisados na área estudada referem-se a sua



topografia, localização e o que isso lhe proporciona, infraestrutura instalada, capacidade de adensamento, tecido urbano que se assemelha, espaços considerados ilhas de tranquilidade ou rios de tráfego intenso, tipos de lugares apresentados, tipos de uso dos edifícios, tipologias edilícias das edificações, frequência de uso, equipamentos urbanos instalados e a vegetação existente.

CARACTERÍSTICAS DO BAIRRO

O bairro Frei Damião está localizado em uma área central da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil por estar situado na entrada da mesma, próximo ao centro e às áreas de comércio e serviços principais. Também localizado nas proximidades da Avenida Independência, principal Avenida da cidade, tendo seu perímetro demarcado pelas ruas Hemetério Fernandes, Joaquim Torquato, Monsenhor Walfredo Gurgel de Queiroz, Mano Marcelino e João Escolástico, fazendo fronteira com os bairros Paraíso, Centro, João XXIII e Domingos Gameleira. Possui no seu interior terrenos bastante acidentados e um perímetro mais plano (Figura 01).

Figura 01. Localização do bairro Frei Damião e seus pontos de referência



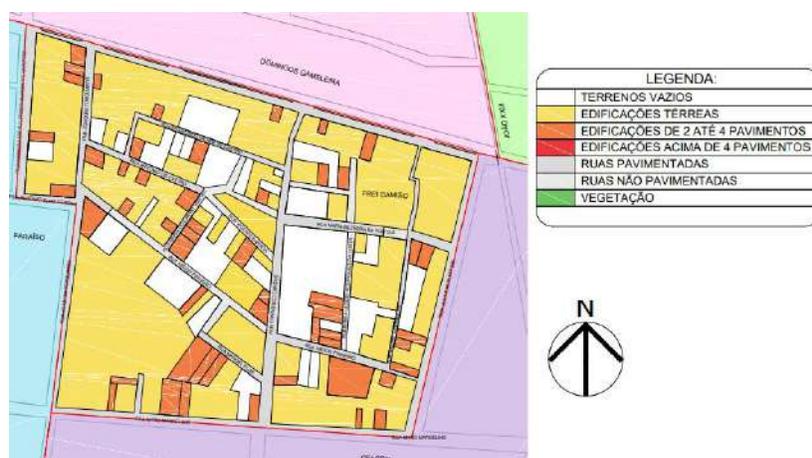
Fonte: Google Maps (2018), adaptado pelos autores (2018).

INFRAESTRUTURA E OCUPAÇÃO URBANA

A região estudada apresenta, predominantemente, gabarito de um pavimento, com uma área considerável de terrenos vazios. É um bairro verticalizado apenas em pontos específicos devido a concentração de edificações com mais de um pavimento nestes locais (Figura 02). Embora já existam zonas de maior densidade, as análises apresentam que a infraestrutura instalada não suporta este tipo de ocupação. Grande parte das vias são

pavimentadas (Figura 02), o restante, além de não possuir calçamento, são ruas acidentadas que prejudicam a locomoção dentro do bairro (Figuras 03 a 05). A distribuição de água é feita pela companhia do estado, porém não existe rede de tratamento ou despejo de esgoto, sendo necessário o uso de fossas ou outros métodos que permitam o descarte dos dejetos. Apesar da existência de iluminação pública, observou-se a precariedade em algumas áreas, que coincidentemente são as mais desestruturadas, atribuindo um aspecto de insegurança naqueles locais.

Figuras 02. Mapa de densidade e pavimentação



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Figuras 03,04 e 05. Infraestrutura viária do bairro



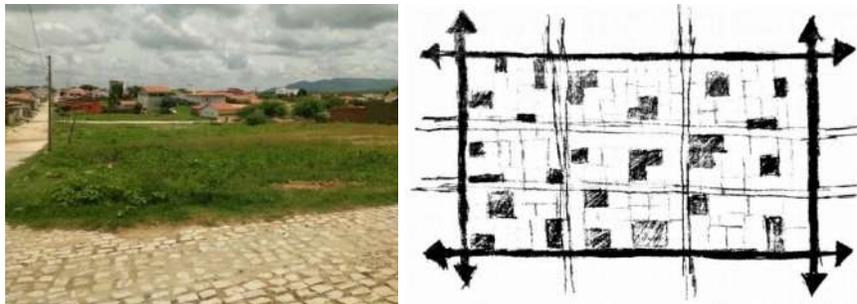
Fonte: Acervo dos autores (2018).

TECIDO URBANO

Segundo Campos Filho (2003), é apresentado quatro tipos básicos de tecido urbano, que se referem a moradia, considerando a organização das quadras, intensidade de circulação dos meios de transporte e o uso a ele relacionado. Dentre esses tipos de tecido urbano, por decorrência de uma estruturação não planejada, o bairro Frei Damião apresenta uma formação de tecido do tipo orgânico, por mais que suas vias de ligação interbairro estejam presentes no perímetro, como mostra tipo de tecido urbano 3, a relação com os bairros vizinhos forma uma malha mais marcante, e essa interação o assemelha ao tipo de tecido urbano 2.

O Frei Damião, ainda não pode ser considerado um bairro consolidado, devido a grande quantidade de terrenos desocupados, de teor especulativo existentes, que possibilitam futuras construções nessas áreas. No entanto, contraditório a quantidade de vazios urbanos (Figura 06), não é tão perceptível um projeto de loteamento, que posteriormente auxiliaria na organização do bairro (Figura 07).

Figuras 06 e 07. Terreno desocupado. Tecido que o bairro se assemelha



Fonte: Acervo dos autores (2018), Elaboração dos autores (2018).

ILHAS DE TRANQUILIDADE E RIOS DE TRÁFEGO INTENSO

Segundo Campos Filho, “As unidades ambientais de moradia são aquelas em que se conseguiu controlar o aumento do volume de veículos atravessadores de um bairro, estabelecendo nele ilhas de tranquilidade.” (FILHO, 2003, p. 34).

O Frei Damião está localizado próximo de uma grande travessia de tráfego intenso, conforme Campos Filho (2003), que é a Avenida Independência (Avenida principal do município de Pau dos Ferros), e como visto em seu tipo de tecido urbano, existem ruas ao seu redor que contém um número relevante de passagem de veículos (Figura 08). Porém, no interior da área estudada a passagem de veículos é bem menor, estipulando ali uma ilha de tranquilidade (Figura 09). Isso se dá devido a formação do bairro, visto que este cresceu de fora pra dentro, ou seja, o seu entorno foi construído e ocupado primeiro que o seu interior (Figura 10). Além disso, as ruas que margeiam a comunidade são duplicadas facilitando o acesso de grande circulação de veículos. Desta forma, pode-se indicar para os futuros moradores do bairro o lugar onde eles melhor obterão êxito no quesito de tranquilidade.

Figuras 08,09 e 10. Rio de tráfego intenso. Ilha de tranquilidade. Interior do bairro



Fonte: Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

TIPOS DE LUGARES

Por meio dos conceitos definidos por Campos Filho (2003), um “não lugar” é identificado pelo seu uso regrado, aquele que não caracteriza e/ou identifica a comunidade local, como aeroportos e shoppings. O “lugar magnético” é um ponto mais movimentado, atrai as pessoas para frequentá-lo, como igrejas e praças. Ambos os tipos de lugares citados não são bem definidos no bairro, no entanto existem vários locais denominados como “lugar comum”, tendo como propriedade o uso cotidiano e frequente da população, aquele onde as pessoas costumam se encontrar para satisfazer a necessidade de socialização, (Figuras 11 e 12).

Figuras 11 e 12. Lugares comuns



Fonte: Acervo dos autores (2018). Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

TIPOS DE USO

O bairro Frei Damião possui uma área de aproximadamente quinze hectares, levando em consideração suas quadras e vias. A análise realizada possibilitou compreender que cerca de 48,77% do território total é dedicado somente à moradia, essa predominância com relação às outras tipologias o classifica como residencial. Os terrenos sem uso, dispostos de forma aleatória ao longo da zona de estudo, correspondem a uma média de 17,75% da área total (Figuras 13 a 15). É importante ressaltar a possibilidade de os proprietários desses lotes estarem aguardando a implementação ou melhoria da infraestrutura no entorno do local, valorizando seu terreno, acarretando na especulação imobiliária.

Figuras 13,14 e 15. Terrenos vazios

Fonte: Acervo dos autores (2018).

Quanto aos demais tipos de uso, institucional, misto e de serviço, seus percentuais são em torno de 9,94%, 3,08% e 0,77% respectivamente, o valor restante 19,69% equivale às vias do bairro. A tipologia institucional apresentou uma porcentagem maior, em relação a de uso misto e de serviço, devido à grande área ocupada pela Secretaria de Infraestrutura da cidade, somada a demais instituições que dispõem de diferentes áreas, de acordo com suas necessidades (Figuras 16 a 18).

Figuras 16,17 e 18. Edificações de uso institucional

Fonte: Acervo dos autores (2018).

Uma característica peculiar apresentada pelo bairro é a ausência de imóveis de uso somente comercial, porém isso pode ser explicado pela forte presença de edificações de uso misto, que exerce mais de um tipo de uso (Figuras 19 a 21). A explicação para esse número representativo, provavelmente se dá pela questão financeira dos moradores, que transformam seus lares em pontos comerciais ou de serviço, podendo residir e conseguir renda no mesmo local. Boa parte dos serviços são prestados por edifícios de uso misto

(Figuras 20 e 21), porém existem edificações que são destinadas exclusivamente a esse uso. Vale ressaltar que as tarefas oferecidas pelos imóveis presentes no bairro Frei Damião, atendem também a outros bairros da cidade.

Figuras 19,20 e 21. Edificação de uso misto



Fonte: Acervo dos autores (2018).

TIPOLOGIAS EDILÍCIAS

O bairro é composto pelas diversas tipologias edilícias, as construções mais antigas encontram-se concentradas na zona periférica, sendo essa a área que contém o maior número de residências com características históricas (Figura 22). Agregado às construções antigas estão as de alto padrão arquitetônico (Figura 23), que mescla a paisagem local e diversifica a tipologia das edificações da região que, predominantemente, é composto por “casas de porta e janela” (Figura 24).

Figuras 22,23 e 24. Residência com características históricas. Residência de alto padrão arquitetônico. Casa porta e janela



Fonte: Acervo dos autores (2018).

FREQUÊNCIA DE USO

Outra abordagem realizada por Campos Filho (2003) se relaciona a frequência de uso com o espaço do comércio e dos serviços organizado no entorno da moradia. O autor divide essa frequência em três níveis: comércio e serviço de apoio imediato, comércio e serviço de apoio imediato de frequência menor de demanda e o comércio e serviço de frequência esporádica.

- Comércio e serviço de apoio imediato: esses costumam receber diariamente ou semanalmente a população local. Desse tipo foram identificados no bairro Frei Damião padarias, mercadinhos, bares, professores de reforço, salões de beleza e serviço de entrega de água.
- Comércio e serviço de apoio imediato de frequência menor de demanda: recebem menor movimentação, geralmente, mensal. Foram constatados serviços de costura e loja de roupas.
- Comércio e serviço de frequência esporádica: comparado aos descritos anteriormente, a frequência de uso desse costuma ser bem menor, semestralmente, anualmente ou um período de tempo maior. Não foram verificados nenhum comércio ou serviço na área analisada que possa ser classificado nessa categoria.

EQUIPAMENTOS URBANOS

Os equipamentos urbanos são de fundamental importância tanto para a cidade de modo geral quanto para um bairro em si. Esses equipamentos se relacionam com o atendimento e suprimento das necessidades básicas dos moradores, sendo eles de saúde, educação, segurança, cultura, lazer e etc.



Na área de estudo notou-se apenas um equipamento básico, embora fosse uma instituição de ensino privado, a mesma atende tanto às necessidades dos moradores que residem próximos a ela, quanto àqueles que moram em outras áreas da cidade (Figura 25). Através da análise realizada, percebeu-se a inexistência de equipamentos públicos de lazer, saúde e educação no Frei Damião. Os dispositivos que oferecem ensino e saúde pública, embora estejam localizados em um bairro vizinho, atendem também a comunidade estudada (Figuras 26 e 27). Estipulando um raio de 800 metros de cada instrumento, considerado por Campos Filho (2003), como “a distância máxima cômoda para se andar a pé”, pg. 20, notou-se que ambos abrangem toda a área em questão e um pouco mais.

Figuras 25,26 e 27. Instituição de ensino privada, Instituição de ensino pública, Posto de saúde



Fonte: Acervo dos autores (2018).

VEGETAÇÃO

Proveniente de uma zona rural, o bairro Frei Damião, descrito pelo morador de 70 anos Raimundo de Freitas Barros como uma zona de “manga” pertencente a José Augusto na época, hoje carrega algumas características oriundas desse período, como a vegetação decorrente de modos rurais, plantações de milho, feijão, quiabo e abóboras (Figura 28). Alguns terrenos abandonados que compõem vazios urbanos na área de estudo estão cobertos por vegetação rasteira espontânea, que servem de alimento para alguns animais como cavalos, bodes e vacas, presentes no interior do bairro (Figura 29). Além disso, é fundamental salientar a presença mínima de uma arborização pública, que se encontra

somente no canteiro público da rua Hemetério Fernandes, mas que não é mantido pelo serviço público, e sim pelos moradores locais, como deixa claro a moradora Maria das Dores Fernandes de Agripino, moradora de 71 anos que chegou ao bairro logo no seu surgimento. Ademais, a vegetação presente no Frei Damião, de forma geral, é bastante eclética e ao compará-lo a outros bairros da cidade pode ser considerado bem arborizado.

Figuras 28 e 29. Vegetação; Modos rurais



Fonte: Acervo dos autores (2018).

O diagnóstico urbanístico realizado por meio da pesquisa de campo no bairro Frei Damião/Pau dos Ferros/RN/Brasil permitiu a análise preliminar sobre variáveis de estudo que se relacionam dialeticamente em seu território. Itens como acesso à infraestrutura, equipamentos urbanos, sua forma de ocupação e seu tecido urbano tiveram desdobramentos em seu território que refletiram na forma como o morador apreende o bairro e o utiliza em seu cotidiano. Percebe-se que as relações econômicas como a escala do comércio e dos serviços, os seus tipos e as frequências de uso, além da existência ainda de modos rurais e seus tipos de lugares, caracterizam ilhas de tranquilidade no interior do bairro, que proporciona ritmos que incentivam maiores relações interpessoais entre os moradores gerando padrões de comportamento comunitário. Em contrapartida, nas áreas que circundam as principais avenidas perimetrais do bairro, onde o trânsito é mais visível e a circulação de pessoas se dá de forma transitória, essas áreas caracterizam-se por apresentar rios de tráfego intenso com diminuição nas relações interpessoais que afetam diretamente

na ideia de pertencimento ao bairro, conforme percebeu-se através de informações de moradores e de observação *in loco*.

Com relação a sua dinâmica urbana, sua relação com, no qual, observou-se as seguintes características: bem localizado na cidade, predominantemente de um pavimento, pouco adensado devido, provavelmente, ao déficit na infraestrutura, tecido urbano representado por uma quantidade considerável de vazios urbanos e com vias de ligação interbairros e composto apenas por “lugares comuns”, de acordo com as variáveis de análises do autor utilizado, Campos Filho (2003). Quanto ao uso, em sua maioria apresenta-se residencial, abriga distintas tipologias edilícias, possui apenas um equipamento urbano, sendo este de educação e dispõe de uma vegetação eclética. Diante deste diagnóstico e agregando à opinião de alguns moradores, obtidas durante as pesquisas de campo, observou-se que as necessidades para o local da pesquisa referem-se a infraestrutura e a implantação de um equipamento de lazer, esporte e de contemplação, são as principais intervenções solicitadas por eles.

Espera-se que o presente trabalho sirva como ferramenta para compreender os moradores do bairro Frei Damião, o entorno, e expor suas necessidades, de forma que a desperte a atenção dos gestores para região, uma vez que todos já têm o direito, assegurado por lei, a saneamento básico, educação, saúde, cultura e lazer, que não estão sendo atendidos. Além disso, ratificar a demanda da comunidade, disponibilizando aos residentes locais um bairro digno, com equipamentos necessários que não são encontrados no local. No mais, espera-se melhorar a qualidade de vida dos moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi fundamental para entender as relações interpessoais que afetam diretamente na ideia de pertencimento ao bairro com relação a apreensão do morador e a dinâmica territorial. Ou seja, no interior do bairro, por apresentar características de ilhas de tranquilidade, favorecem as relações interpessoais da comunidade enquanto nas áreas perimetrais essas relações se dão de maneira transitórias e pouco representativa, caracterizando áreas de rios de tráfego intenso, conforme Campos Filho (2003).

No tocante aos tipos de uso, por mais que o bairro Frei Damião seja majoritariamente residencial percebe-se uma mistura com relação a utilização das suas edificações, sendo este referente aos usos de serviços e comércio, especificamente. Tal evento pode ser decorrente devido a área em questão estar situada próxima ao centro comercial da cidade, fazendo com que os moradores do bairro abram seus próprios investimentos em suas residências, além de garantir sua subsistência por meio dos empregos informais.

Observou-se que a falta de um ordenamento e de uma gestão físico-territorial, dentre outras questões de ordem urbana como implantação de infraestrutura, políticas públicas de mobilidade urbana, saneamento e regularização fundiária, juntamente com outros problemas urbanos, como a ausência de equipamentos coletivos, entre eles áreas de lazer, que ocasionaria uma maior dinâmica urbana e capacidade de suporte no bairro, possivelmente atrairia mais visibilidade aos gestores e traria uma qualidade de vida e direito à cidade e distribuição equitativa dos bens e serviços aos moradores. Portanto, percebe-se que o bairro Frei Damião apresenta a necessidade de uma intervenção urbana de urgência e de caráter permanente.

REFERÊNCIAS

- A importância dos bairros numa cidade.** Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/1145388>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.
- CAMPOS FILHO, Candido Malta. **Reinvente seu bairro: caminhos para você participar do planejamento de sua cidade.** São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HARVEY, David. **A justiça social e a cidade.** São Paulo: Hucitec, 1980.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** (Tradução não publicada). Belo Horizonte: UFMG, 2006 [1974].
- SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. Circuitos espaciais de produção: um comentário. SOUZA, María Adélia de;
- SANTOS, Milton. **A construção do espaço.** São Paulo: Nobel, 1986.
- _____. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.
- _____. **A natureza do espaço.** São Paulo: Hucitec, 1996.



SOUSA, Antonio Candido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: **Os parceiros do rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO¹

Afonso Welliton de Sousa Nascimento ²

Maria Barbara da Costa Cardoso ³

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira ⁴

Bruna Tenório ⁵

RESUMO

Este texto versa sobre a Gestão dos Sistemas Municipais de Ensino - SME a partir da aprovação dos Planos Municipais de Educação – PME, com o objetivo de discutir dentro do contexto da realidade social atual, as influências das políticas públicas, especificamente para a etapa de ensino médio, no que se refere ao ensino, a formação docente em curso nas escolas públicas da Amazônia paraense. Por meio da abordagem qualitativa utilizando-se de pesquisa bibliográfica, observações, discussões e encontros com docentes, coordenadores, gestores e estudantes sistematizados pelo Gepeseed. O debate está organizado em duas partes: a primeira aborda a função dos sistemas de ensino a partir da lógica do município enquanto ente federado integrante de um Sistema Nacional articulado e dos ajustes que se desenham para a gestão dessa esfera pública a partir das reformas aprovadas e dos programas de gestão operacionalizados pelo âmbito governamental, em especial a do Estado do Pará; a segunda trata do protagonismo dos sujeitos docentes do Ensino Médio, por meio da proposta dos Ciclos de formação, como reação frente aos resultados das avaliações de larga escala e da efetivação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediado por reflexões sobre o fazer docente por meio de análises sobre as práticas exógenas às realidades em que o ensino acontece. Consideramos esse momento histórico como um espaço-tempo de tensões e incertezas que requer uma postura coletiva de resistência, via denúncia das ações de agressão e comprometimento das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: SME. Gestão. Políticas educacionais. Ensino e formação.

¹ Discussões teóricas e análises sobre Sistemas Municipais de Ensino são parte da Dissertação de Mestrado (PEREIRA, 2010) realizada no PPGED/UFPA.

² Doutor em Educação; Docente da Universidade Federal do Pará-Campus Abaetetuba/Coordenador do Grupo de Extensão, Pesquisa Sociedade e Educação do Campo: com ênfase nas políticas públicas municipal e estadual - Gepeseed/ afonsows27@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA/Especialista em Educação da rede pública do Estado do Pará/Docente da rede pública municipal de Moju/PA; Membro do Gepeseed/barbara.costa@csfx.org.br.

⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA/ Especialista em Educação da rede pública do Estado do Pará/Docente da rede pública municipal de Abaetetuba/PA; Membro do Gepeseed/msvp@ufpa.br.

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-Campus Abaetetuba/brunabatista021@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

O panorama educacional da década de 1990 se apresenta significativamente marcado pelo contexto das reformas procedidas no período, cuja configuração se traduz em componente essencial de redimensionamento da gestão que a tornam suscetível a alterações em seus diferentes campos de atuação.

Nesse contexto, a perspectiva de descentralização definida na legislação se postula favorável ao incentivo da sociedade civil na gestão municipal e remete a uma compreensão de democratização vinculada ao processo de construção da autonomia municipal, ampliada por ações de incentivo à participação, intimamente relacionada ao desenvolvimento de práticas favoráveis ao exercício de partilhar o poder de decisão.

O respaldo legal trazido pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 211, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) estabelece garantia aos municípios pela organização de seus Sistemas de Ensino em consonância com o princípio constitucional de gestão democrática.

Sustentado pelo discurso de incentivo aos municípios para a constituição de seus sistemas de ensino, a propagação chamou atenção para o fato de que, sem sistema próprio, o município abdica de sua autonomia nas competências do ensino e com sistema exerce autonomia na gestão da educação, pois, incorpora como vantagem as adequações das decisões às suas necessidades.

A demanda imediata requer autonomia municipal para construção de uma política educacional que atenda a realidade municipal, mecanismos que viabilizem a participação da sociedade nas deliberações e nos órgãos de acompanhamento e controle social dos recursos destinados a educação por meio das diversas categorias representadas, superação da concepção do espaço público como patrimônio privado e formação de equipe habilitada a realizar os encaminhamentos da educação municipal.

Representa um desafio, uma vez que os conflitos, as tensões, as disputas de poder sinalizam como um fator positivo se entendido como possibilidade para a construção da política educacional ancorada na diversidade de opiniões, pois, os diferentes segmentos da sociedade civil representam espaço de reconhecimento como

sujeitos sociais, assim como possibilidade de ampliação da participação social nas ações de mobilização para organização do Sistema de Ensino e de reconhecimento que é um direito que precisa consolidar-se.

A iniciativa por pesquisas no âmbito da gestão de sistemas de ensino tem se apresentado como uma dimensão relevante no cenário dos estudos em educação nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990. Apesar de ainda se encontrar envolta a análises de questões mais gerais da gestão, concebe-se que os enfoques situados dentro da esfera da gestão da educação denotam que esta se apresenta como uma questão que extrapola o aspecto técnico, constituída de uma forte dimensão política que contempla, simultaneamente, a função pública e seu papel na construção da cidadania.

2 OS SISTEMAS DE ENSINO ENQUANTO ENTES FEDERADOS INTEGRANTES DE UM SISTEMA NACIONAL ARTICULADO E OS AJUSTES A PARTIR DAS REFORMAS E DOS PROGRAMAS DE GESTÃO

Tendo como base a influência que a reestruturação do Estado nacional em decorrência da Reforma dos anos 1990 representa no campo da gestão das políticas públicas e, conseqüentemente, da gestão da educação destacamos aspectos estruturais de tal reforma em termos de gestão da educação com a intenção de evidenciar o redimensionamento que as políticas da educação vêm incorporando a partir desse momento e sua materialidade na Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação e nos programas e políticas educacionais delineados pelo governo federal e, nesse escopo, a de fortalecimento dos Sistemas de Ensino habilitados à efetivação da gestão democrática e da consolidação da autonomia do município, a partir da compreensão deste como ente federado, com função compartilhada com a União e Estados, responsável pela efetivação do regime de colaboração recíproca baseado no modelo de federalismo cooperativo.

Todavia, no levantamento das especificidades da gestão da educação do Estado do Pará para fins de evidenciar a forma assumida e as orientações desta emanadas em termos de cumprimentos das metas e estratégias dos PME dos municípios e de analisar como está se efetivando a articulação entre as duas esferas, tem-se como realidade a condução da gestão da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, atualmente conduzida por uma empresa especializada em gestão de negócios⁶, do ponto de vista da estrutura, dos processos e financeira, efetivada por meio de uma metodologia desenvolvida pela empresa, denomina de PDCA.⁷

As transformações político-sociais ocorridas na história recente do país projetam-se sobre diversos setores sociais, imputando-lhes novos ordenamentos fundamentados em diferentes alterações e redefinições no delineamento das ações das instituições sociais e políticas, cuja consolidação demanda aplicação e veiculação de conhecimentos e informações assim como novas formas de gestão.

A Reforma do Estado idealizada por Bresser Pereira e posta em prática a partir dos anos de 1990 em âmbito brasileiro, constituiu-se de uma reforma com impacto relevante sobre a gestão do Estado, como enfatiza seu idealizador no plano de reforma. O redimensionamento da gestão altera a forma de tratamento do Estado sobre os setores dos serviços prestados à população, ancorado pelo discurso de se fazer necessário a diminuição da ação do Estado.

As propostas que encaminham a Reforma e que apontam para a descentralização das políticas públicas são colocadas no centro do debate veiculando a necessidade pela adoção de novas formas de gestão dos serviços públicos sintonizados com a visão democrática, cuja exigência se pauta pela participação da sociedade na definição dos serviços públicos.

A estratégia de descentralização propugnada alardeia o fato de permitir a organização de instituições com atuação mais próximas do cidadão, como é o caso dos

⁶ De acordo com site da empresa Falconi, esta se constitui em uma consultoria líder em gestão no Brasil, que ajuda as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão, que atende a iniciativa privada e da esfera pública, no Brasil e no exterior. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>.

⁷ Mundialmente conhecido e amplamente aplicado, o PDCA constitui a base de trabalho da Falconi. Focado em resultados, é um método simples e, ao mesmo tempo, eficaz quando aplicado à rotina diária. Os projetos são definidos de acordo com as necessidades específicas de cada cliente. Focado em orientar, acompanhar e participar ativamente da implementação do novo sistema de gestão. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>.

Sistemas Municipais de Ensino, para fins de produzirem melhorias na qualidade dos serviços oferecidos, cuja base argumentativa se pauta em favor da redistribuição de poder que acena para um novo modelo de administração do sistema educacional.

A alteração na gestão do espaço público traz em seu bojo novas formas de organização dos serviços, dentre os quais é significativa a alteração na saúde e na educação, os quais deixam de ser atividades exclusivas do Estado e passam a ser enquadradas como de atribuição público não-estatal. Com isso, o Estado desobriga-se da oferta desses serviços e os delega à iniciativa privada.

O discurso oficial que respalda a implantação das reformas educacionais é a urgente necessidade de enxugar o Estado, que se encontra sobrecarregado e insustentável financeiramente e, assim, garantir a prestação dos serviços públicos com mais qualidade e efetividade, nem que para isso seja transferida a responsabilidade dos serviços sociais às organizações não governamentais.

A incapacidade em atingir a educação necessitada pela classe trabalhadora se efetiva em razão da própria natureza do Estado que a nosso ver, referenda-se na concepção definida por Marx e Engels (2007) de que o Estado privilegia uma classe em detrimento de outra e de que privilegiados serão aqueles da classe dominante. Ou seja, na perspectiva do capital, o Estado, que existe em função da propriedade privada, terá influência decisiva em seus interesses e ações, como explicitam:

A essa propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, que comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, tal como se manifesta na alta e na baixa dos papéis estatais na bolsa, tornou-se inteiramente dependente do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses (MARX; ENGELS, 2007, p. 75).

Nessa lógica de fortalecimento da oferta dos serviços públicos como atividade do âmbito público não-estatal se operacionaliza na educação do Estado do Pará uma forma de oferta de ensino destinada aos sujeitos das realidades mais afastadas das sedes dos municípios.

No Pará, Estado da Região Norte do Brasil, composto por 144 municípios, agrupados em 12 regiões de integração, a estratégia do governo estadual, por meio da mobilização de um grande número de atores públicos e privados, nacionais e estaduais, além de agentes locais e com o objetivo de promover “a melhoria da qualidade e expansão da educação do Pará” está sendo efetivada pela articulação denominada “Pacto pela Educação”⁸. A política em questão tem a intenção, conforme discurso oficial, de aumentar em 30% o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do Estado, nas etapas do ensino fundamental e médio, cuja meta será alcançada a partir do combate à evasão e a repetência, aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/série possibilitando assim que eles terminem o ensino fundamental em 24 e o médio em 18 meses, respectivamente.

A SEDUC dá concretude a esse “Pacto”, a partir da execução do “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará” viabilizado com a garantia dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia 57,3% de um investimento total de 351 milhões de dólares (201 milhões do financiamento concedido ao Estado pelo BID e 150 milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual, conforme o contrato N° 2.933/OC-BR e assinado em 16 de dezembro de 2013. Ações essas, a nosso ver, operacionalizadas sem garantir a participação da comunidade mais diretamente alcançada, em nenhum momento de sua formulação.

Em agosto de 2017 o governo do Estado deu início a implantação do mais novo intento para ampliação de vagas em educação básica no Estado do Pará, o Sistema Educacional Interativo – SEI, com um investimento global de R\$ 15,3 milhões⁹, o SEI integra o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica, implantado pela SEDUC com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e concebido no âmbito do Pacto Pela Educação que pretende, por meio dessa tecnologia, atender com a oferta da etapa do ensino médio 145 comunidades de 30 municípios do Estado.

⁸ O Pacto se constitui de um conjunto de programas do governo paraense lançado em março de 2013 que prevê parcerias entre escolas públicas e empresas privadas com a principal finalidade de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017 (<http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>).

⁹ Valores divulgados pelo endereço eletrônico da Agência Pará de Notícias: www.agenciapara.com.br/Noticia/156532/sistema-educacional-interativo-vai-levar-ensino-medio-para-61-localidades-do-para.

O sistema se constitui de uma nova metodologia do ensino médio regular, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, para atender localidades que foram escolhidas, pela Secretaria de Educação, a partir de critérios como o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população e difícil acesso, destinado ao atendimento de alunos concluintes do ensino fundamental em comunidades rurais, onde não há oferta do ensino médio, com demanda superior ao número de vagas oferecidas e o acesso de professores é difícil.¹⁰

Essa modificação atinge também a forma de administrar e fiscalizar a oferta dos serviços à população em que novas estruturas ingressam para o contexto da responsabilidade e a novos sujeitos são tuteladas atribuições pela gestão e controle dos recursos públicos.

A configuração da educação que sustenta as novas estruturas de administração e sujeitos com responsabilidades alteradas, encontra respaldo no texto constitucional de 1988 e na LDB 9.394/96 em que se insere no novo espaço de poder – o município como ente federado – agora dotado de autonomia e competência para legislar em matéria educacional sob o princípio da gestão democrática.

Esse novo ente federado assume responsabilidades compartilhadas, sem estruturas hierárquicas, por meio do regime de colaboração com as esferas federal e estadual. Não somente administra recursos advindos destas esferas e a estas presta contas, como incorpora competência para operacionalizar a criação, aplicação e controle de recursos no âmbito de sua esfera de poder.

A forma de organização no âmbito de sua atuação também se amplia, pois, por meio do exercício da autonomia conferida pelo aparato legal, a gestão do espaço e dos serviços, sem desconsiderar a legislação nacional, poderá ser construída com base em sua realidade considerando o atendimento da demanda local.

¹⁰ A discussão sobre o SEI, como um dos programas integrantes do Pacto do Estado do Pará foi apresentada em Comunicação Oral (COSTA, PENHICHE, PEREIRA), no CIP 2018 – VIII Congresso Iberoamericano de Pedagogia, realizado pela UNTREF – Universidad Nacional de Tres de Febrero, em Buenos Aires/Argentina, em agosto de 2018.

Assim como a organização, o financiamento estruturar-se-á considerando a realidade do município, o controle social dos recursos aplicados assume nova feição e, dentre as novas estruturas e o novos sujeitos, os Conselhos Municipais enquanto órgãos colegiados são apresentados, também, como responsáveis pela atribuição consultiva e fiscalizadora.

Torna-se perceptível que a gestão do sistema de ensino não se encontra disperso de uma lógica governamental historicamente construída, em que uma conjuntura favorável à consolidação de um processo de mudanças não é levada em consideração.

Desse modo o contexto sociopolítico estrutural não oferece condições à efetivação de uma perspectiva organizacional dessa natureza, visto que a gestão revela imprecisão quanto à compreensão da forma de direcionamento da coisa pública e, no que se refere às condições estruturais, a unidade gestora não dispõe de aparato material e não-material adequado e suficiente à efetivação de um projeto dessa envergadura.

Em contrapartida, os representantes da administração pública esforçam-se em legitimar a postura política praticada como baseada em referenciais estabelecidos para a constituição de ação gestora perspectivada na qualidade. O esforço empreendido chega a confundir a tentativa por uma definição das estratégias de gestão da educação pretendida para o Sistema de Ensino, pois a cultura política caracterizada pela falta de transparência, pela centralização, pelo clientelismo, pela meritocracia condicionada à fidelidade partidária, se considera defensora da participação da população nas políticas de ensino e formação - não é sabido se por falta de conhecimento sobre a real dimensão da participação ou se por estratégia de manter uma prática representativa mascarada por discursos de participativa.

Com a reforma do Estado como elemento motor da década de 1990 em atendimento ao ideário neoliberal, foram previstas medidas gerenciais visando possibilitar eficiência e eficácia à administração dos sistemas educacionais, dentre as quais a descentralização é destacada, reforçada pelo processo de municipalização da educação sustentado sob o prisma de estabelecimento de autonomia para os sistemas municipais e unidades escolares.

No contexto da descentralização da gestão da educação, os Sistemas de Ensino são postos no discurso dos governantes, assim como no conteúdo da legislação, como instituições eficientes de planejamento, de formulação de política pública, espaço

coletivo de estudo e análise do atendimento da demanda escolar, fiscalização de recursos e regulamentação dos procedimentos de gestão e funcionamento dos sistemas educacionais.

Concebidos como peça fundamental ao funcionamento da engrenagem que responde pela tendência de alicerçamento das políticas estaduais e municipais com as diretrizes e princípios da administração gerencial desenhada por Bresser Pereira, defendida e incentivada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, deverão colaborar para a formatação de encaminhamentos que atrelam a vinculação de recursos financeiros à exigência pela implantação de Sistemas de Ensino e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social. Medidas assentadas sob formato de exigências, em que o ente federado municipal vê-se acompanhado por condicionalidades de liberação de recursos vinculadas à implantação dos colegiados, porém, com pouco espaço para proposições das realidades pretendidas na esfera de sua atuação

Desta feita, ousa-se considerar que tais incentivos e ordenamentos configuram-se em práticas gerenciais previstas para o sistema de ensino, em que o discurso da participação do usuário na solução de problemas pontuais de forma mais satisfatória para atender a demandas específicas, configurado como elemento de desconcentração e flexibilização da gestão educacional, são apenas e, sobretudo, elementos de ordenamento da política neoliberal assentada em práticas que enfatizam aspectos técnicos disseminadores do redimensionamento das funções do Estado que utiliza a participação dos segmentos sociais como estratégia de gestão, desvinculada de ênfase política.

A base referencial dessa forma de gestão sustenta-se na racionalização e focalização dos gastos para a execução dos serviços públicos básicos tendo em vista a redução de custos para o Estado em consonância com princípios econômicos, estabelecida a partir de uma relação harmoniosa com a ideologia neoliberal difundida de que somente os princípios do mercado poderão garantir a qualidade dos serviços, em cuja base ideológica a educação é tida como um bem privado, uma mercadoria que o

indivíduo pode obter por meio do mercado e se apossar sob a forma de investimento e de esforço pessoal.

Sob esse prisma se assentam tendências que convergem para a concepção da educação como mercadoria adquirida no mercado e não mais como um direito público do cidadão, um bem social capaz de produzir a emancipação individual e social conforme defende a Constituição Federal de 1988.

Em relação harmoniosa com essa forma de gestão, a participação se desenha sob o prisma de colaboração, de gerenciamento da qualidade, de cidadania efêmera (o dia da escolha do representante) e não de garantia dos direitos fundamentais de participar ativamente nos destinos de sua localidade, nem de exercício constante da cidadania. Isto é, não atrelada a uma intencionalidade política transformadora.

A participação se dá por eventos estanques baseada na matriz referencial abordada, em que a prática política elitista, que governa com base no favorecimento, no clientelismo, sem regras claras, sem ações efetivamente públicas, persiste a indagação sobre a possibilidade de o município realmente poder se constituir em mecanismo de politização e de exercício da cidadania, além de espaço pedagógico de formação de cultura política alternativa, numa perspectiva de institucionalização de prática política onde o Estado esteja a serviço de projeto democrático na sociedade.

Com os interesses e a cultura de mercado, a democracia adquire outras molduras, que exige do Estado o exercício do seu papel cada vez mais concentrado na viabilização das necessidades do mercado e cada vez menos comprometido com as políticas de proteção da cidadania (SOUZA, 2008).

Montaño (2014) desvela a constituição dos novos instrumentos ideológicos, políticos e sociais que engendram os projetos de participação e parceria pela via do terceiro setor. Como forma de debilitar a luta de classes recorre a mitologia grega – Odisséia de Homero – para fazer analogia com o “canto das sereias” da obra grega e o canto das palavras e projetos do século XXI utilizado para mascarar suas reais intenções e garantir um mínimo razoável de legitimidade e aceitação social, revelando-se como estratégias que asseguram a hegemonia do sistema capitalista para sua consolidação, e ao mesmo tempo de aceitação, consenso e incorporação dos anseios sociais desistoricizados e desenvolvidos de maneira segmentadora e manipuladora.

O controle social, incorporado na égide da gestão e seus desdobramentos como assunto de interesse não apenas do Estado ou da sociedade, mas também das empresas e do mercado, ao mesmo tempo em que se assegura garantias legais como resultado das conquistas organizadas não comporta em mesma proporção mudanças significativas em práticas de gestão das políticas públicas sociais. Com isso, a ampliação dos espaços de participação e o compromisso político com a prática participativa ainda não se constituem em um conjunto de práticas e de relações emancipatórias.

Não foram identificados indícios de que a promoção das políticas públicas, na forma expressa para o Ensino Médio e formação docente que implique em melhorias na qualidade da oferta dos serviços educacionais prestados à população. Ao contrário, ao utilizar-se de estratégias dessa natureza em que o descumprimento legal assume relevância maior, somente realça “um fetiche de democracia”.

3 O PROTAGONISMO DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DA AMAZÔNIA PARAENSE FRENTE AOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E DA BNCC

O tema protagonismo da docência no Ensino Médio da Amazônia Paraense frente aos resultados das avaliações de larga escala e da BNCC nos reporta a partirmos da apresentação do contexto educacional do ensino médio na Amazônia. Dessa forma, indagamos: Por se tratar do Ensino Médio na Amazônia, o que se apresenta de maneira específica, ou seja, de diversidade? Que contexto educacional nos deparamos e, com que sujeitos nos confrontamos?

A partir das propostas do modelo do Ensino Médio emergiram outros pontos a serem colocados em discussão como as avaliações externas e a formação dos professores. Nesse caso, a BNCC passou a ser um dos principais norteadores do processo.

3.1 O Ensino Médio na diversidade e subjetividade da Amazônia paraense

Numa região das matas, florestas, fauna, flora, de diversidade, de subjetividade, requer um profundo mergulho no território das águas, para de fato, se compreender que essa realidade não é homogênea e nem uniforme, pelo contrário, se faz nas relações sociais diferenciadas, nas especificidades, tensões, contradições, num continuum recriar-se, reinventar-se frente aos desafios. Território que traz a linguagem dos rios, da especificidade de seus povos. Dentre seus sujeitos destacaremos os jovens que apresentam sua subjetividade traçada por essas águas ilimítrofes e vivenciadas na dinâmica das marés. O próprio cotidiano fala, anuncia, denuncia, se cala ou grita diante da vida de seus sujeitos.

Abordar o Ensino Médio na Amazônia paraense aponta uma ação de políticas públicas que atenda a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo, e ao mesmo tempo assegure a especificidade que tange as suas formas de produção familiar para os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, incluindo-se as populações indígenas nas suas diversas etnias que residem nessa região.

Os jovens da Amazônia paraense, na busca por uma educação, passam por enfrentamentos que exigem do poder público uma maior atenção no atendimento, especialmente no Ensino Médio. A diversidade é complexa e o acesso às comunidades muitas vezes, é difícil e arriscada. Muitos são os fatores que impedem o ingresso de nossos jovens ao Ensino Médio na Amazônia. Primeiro, por que na maioria dos Estados, como é o caso do Estado do Pará, os municípios ofertam a educação escolar até o limite do ensino fundamental, ficando o Ensino Médio na responsabilidade da esfera estadual. Como muitas comunidades se localizam no território das águas (campo), distante da cidade, o deslocamento para outras escolas (quando tem) torna-se um agravante na inserção e permanência dos jovens neste espaço.

Como o trabalho de produção é quase totalmente voltado ao extrativismo do açaí, à pesca, pequenas criações de animais, olarias, enfim, à agricultura familiar, muitos desses jovens acompanham suas famílias no trabalho, principalmente, em

período de colheita. Além disso, outros fatores interferem na vinda dos jovens à escola, um deles é constituir família com pouca idade, geralmente na faixa de idade de 14 a 16 anos. As meninas são as mais afetadas devido à gestação precoce. Os jovens, conforme as condições de sua família, também buscam estudar na cidade para continuação dos seus estudos no Ensino Médio, aos demais, tem a alternativa de estudarem via Sistema de Organização Modular de Ensino do Estado do Pará (SOME), um programa coordenado pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, desde 1982 como alternativa de atendimento e expansão do ensino médio presencial, operacionalizado nas regiões do interior do Estado com difícil acesso às áreas urbanas como, forma de atender ao estudante que não tem possibilidades de ir para o espaço urbano onde há a oferta de ensino médio regular, isto quando a comunidade é atendida por esse programa, ou ficam completamente sem acesso à escola na etapa de ensino.

O quadro de jovens não escolarizados e evadidos são alarmantes na região amazônica.

Segundo informações do Observatório do Plano Nacional de Educação, no Brasil, cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio.

Universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% são as metas do PNE para o ensino médio. No entanto, há registro de estudos com a seguinte realidade: “Com a população mais jovem de todo o país - cerca de 9,2 milhões de crianças e adolescentes de até 17 anos - a Amazônia ainda concentra alguns dos mais preocupantes indicadores sociais nacionais (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017)”.

Fica evidente o descaso de políticas públicas educacionais para a Amazônia, deve-se levar em consideração: que escola os jovens necessitam, que professores e formação atendem seus anseios e que currículo e avaliação vem aproximar o jovem de sua realidade.

3.2 Reestruturação do Ensino Médio

Neste contexto polêmico e complexo, em que não se trata apenas de novas tendências educacionais, mas de mudanças na reestruturação da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio e mais ainda, na Amazônia Paraense, é de suma importância provocar análises, discussões e debates que contribuam com o processo de compreensão política e fomento ao envolvimento, participação e resistência dos cidadãos.

As mudanças na legislação educacional brasileira alteram a forma de oferta e organização da Educação Básica, não apenas com a integração de um currículo nacional com a Base nacional Comum Curricular –BNCC, mas, a própria reestruturação de etapas de ensino por meio da reforma educacional, em particular do Ensino Médio, que a partir da MP nº 746/09/16, seguida da Lei nº 13.415/02/17 alterou significativamente tanto a Lei nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere as diretrizes e bases da educação nacional, como a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; bem como revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Considerando esse processo de alteração na legislação, a Medida Provisória nº 746/2016, em linhas gerais, aprova o início de uma nova reforma na educação, bem como, de forma particular, na estrutura organizacional do Ensino Médio. Apresenta-se com uma reconfiguração na distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos da etapa, dá sustentação ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral, inclusive em parceria com a iniciativa privada.

A Lei nº 13.415/17 determina a divisão da carga horária do Ensino Médio a partir de 5 áreas de conhecimento, denominadas de "itinerários formativos": Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional. As escolas não são obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas ao menos um dos itinerários formativos. Determina que 60% dessa carga

horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% podem ser optativos, na área da diversidade, conforme a oferta da escola e interesse do aluno. No conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas.

O aumento da carga horária, que também objetivo da reforma tem como justificativa cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, que prevê para até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral. Assim, a carga horária do Ensino Médio deve ser ampliada progressivamente até atingir 1,4 mil horas anuais.

3.3 O protagonismo docente na Amazônia paraense

Neste item, partiremos do registro de uma ação protagonizada por docentes, coordenadores pedagógicos e gestores da rede estadual de ensino do Estado do Pará. Com a reforma educacional às diretrizes, competências e objetivos de formação e de aprendizagem da BNCC passam a integrar, legalmente, a Educação Brasileira e posteriormente a partir de sua aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação - CNE a qual passará a orientar as avaliações de larga escala no país. Neste contexto, há necessidade de discussões, debates em ciclos de estudos e formação continuada a respeito em vistas da organização e coordenação do trabalho pedagógico, das orientações e formação sobre as práticas pedagógicas docentes dentro do campo do Currículo e da Avaliação como demanda de estudo e planejamento coletivo juntos aos profissionais de educação, a fim de contribuir para o processo de reorganização do ensino e das práticas pedagógicas em cada território.

Constata-se a dissociação da prática docente do campo, especificamente, uma educação das águas, às exigências do nivelamento exigido pelo currículo/BNCC e de avaliação/SAEB, Presencia-se a insuficiência e inadequação de formação de professores relacionadas às exigências da atual legislação educacional, assim como, a própria

ausência de políticas públicas educacionais adequadas às condições de melhoria da educação na profissionalização docente. Diante disto, é importante ter cautela para pensar caminhos para melhoria da prática docente, exclusivamente partindo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB enquanto indicador de avaliação externa diante de um ranking para obter, mensurar ou mediar a “qualidade da educação”, uma vez que a educação perpassa pela dimensão humana-cognitiva-intelectual.

Atualmente, as mudanças e as redefinições na estrutura e formato seja do currículo como da avaliação nacional, bem como as principais pesquisas publicadas sobre o IDEB, avaliações de larga escala e formação de professores, vêm respaldar, além da trajetória legal, várias questões que apresentam as limitações, o descaso e os desafios em relação a especificidade de escola na Amazônia.

Através da perspectiva da análise crítica é importante considerar as reflexões sobre os diversos aspectos que incidem sobre a qualidade de ensino, especialmente, no Pará, o qual entre os vários estados do Brasil, possui registro negativo como de mais baixos índices de desempenho na proficiência e rendimento escolar, segundo informações do IDEB/QEdu (2015)¹¹.

Conforme os dados do referido portal, o Pará está muito abaixo da meta nacional para o Ensino Médio. O índice compreende o desempenho dos estudantes, sem considerar as questões extraescolares que interferem na vida desses discentes, como as questões socioeconômicas e o capital cultural, a especificidade da Amazônia.

Em contribuição à análise conjuntural, Rudá Ricci - cientista político formado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) – enfatiza com preocupação a utilização do IDEB como única forma de avaliação da educação no país e, afirma que, apesar dos resultados desta citada avaliação apontarem que há uma melhora gradativa, principalmente no primeiro seguimento do ensino fundamental, há uma contradição, pois, na medida em que vai se aproximando do ensino médio, os indicadores vão piorando. Para tal cientista político, o IDEB tira uma foto do momento, mas ressalta que o problema é que educação não é foto, é filme, portanto precisa ser analisado em contexto.

¹¹ QEdu é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

Para além de ser o único foco de atenção dos profissionais de educação, o IDEB é um dos instrumentos que possibilita realização de análises sobre a identificação de dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas do que um fim, o IDEB, é um, entre os vários meios de análise que podem ser úteis às práticas docentes a partir do conjunto das garantias das políticas públicas educacionais sobre os aspectos da jornada de trabalho exclusiva e integrada à formação docente e ao planejamento das metodologias de ensino e de avaliação diretamente relacionadas às dificuldades de aprendizagens específicas dos alunos. Este índice observa apenas aspectos quantitativos, porém a sua análise é que pode ser qualitativa.

Acordamos com Noronha (2017) que, enfatiza a reforma educacional como um entrave à construção de um currículo significativo, voltado à vida e realidade de seus sujeitos. Para ele, esse é um ‘desconvite’ a permanecer no sistema, que causará muitos estragos para professores das escolas públicas e privadas que são, antes de tudo, protagonistas da classe trabalhadora. Faz apresentar que, a partir da mudança no modelo do ensino médio, outros pontos devem ser reformados, como as avaliações e a formação dos professores. Nesse caso, a BNCC será um dos principais norteadores do processo. Até porque, o currículo deve levar em consideração as especificidades dos sujeitos, no nosso caso, da Amazônia paraense. De certo, as avaliações externas podem ser adequadas às mudanças, assim como o currículo das universidades que formam professores. Mais uma vez na história da educação brasileira não são pensadas as necessidades de cada região e de cada território muito menos sobre a valorização docente no ensino público do Brasil.

Os indicadores podem sim, ajudar na melhoria da qualidade da educação brasileira, desde que, os números sejam “humanizados”, levem em consideração que educação é uma relação estritamente humana e não simples objetos de observação. E nesse direcionamento, os estudos e elaboração da BNCC vêm se apresentando como desafio desde sua gênese, principalmente, na formação profissional e na sua consolidação na prática pedagógica em sala de aula.

3.3.1 O fazer docente no contexto das reformas educacionais: vivência da Amazônia paraense

Frente a relevância da análise de resultados das avaliações em larga escala e da BNCC e o impacto na realidade educacional da Amazônia, provocou-se um movimento de mudança quanto a organização sobre a perspectiva da formação docente, muitas inquietações sobre a formação de professores da rede estadual de ensino foram surgindo: o que fazer? como fazer? onde? com quem? de que jeito? de que forma?

Mobilizar os docentes, grupos de estudantes, grupos de pesquisas, universidades e comunidades para discussões e o fazer de um currículo significativo e avaliação para a cidade e campo do Estado do Pará, principalmente, com os desafios da prática pedagógica docente em desdobramento ao Plano de Metas em Gestão de Resultados da 3ª URE, a equipe técnica organizou momentos de debates, estudos e sistematização no período de 2017 e 2018.

Teve-se como primeira ação, instituir Comissões Docentes por Área de Conhecimento que pudessem colaborar no campo de estudos e formação, sendo formalizadas por meio de portarias expedidas pela 3ª URE. A dinâmica se deu a partir da fala e anseio dos docentes da cidade e do campo. A Comissão Permanente de Educação mediu gradativamente a realização do I Ciclo de Estudos em Currículo na Legislação¹² em alguns nos municípios desta jurisdição, vale ressaltar, a importância da integração colaborativa entre os membros que constituíram a comissão permanente para realização e produção do ciclo de estudos com formação e produção de documentos de referência como matrizes curriculares unificadas para as escolas estaduais em cada município. Na formação e produção, ressaltou-se o protagonismo docente, tanto no I Ciclo em Abaetetuba, Tailândia, Moju e Igarapé Miri como na culminância da Construção da Matriz Preliminar de Alinhamento Curricular Unificada.

Ressalta-se que após o 1º Momento referente a realização de oficina de análise de resultados e Elaboração de Plano de Metas em Gestão de resultados em todas escolas estaduais se deu o 2º Momento, com Constituição de uma Comissão Permanente de Educação Geral para atuação na 3ª URE e comissões permanentes por município; o 3º

¹² Estudo coordenado pela 3ª URE com a participação em todas as etapas de realização de membros do GEPESEED.

Momento com a Formação das Comissões Docentes por Área de Conhecimento (Linguagem, Matemática, Humanas e Ciências da Natureza) do Ensino Regular e Modular-SOME; 4º Momento com a realização do I Ciclo de Estudo em Currículo na Legislação Educação vigente, envolvendo grupos de pesquisa, gestores, coordenadores pedagógicos e docentes por Área de Conhecimento. E como um primeiro resultado vem sendo organizado e construído pelos próprios docentes Matrizes de Alinhamento Curricular para o Ensino Regular, Modular e Modalidade de EJA - a título preliminar.

Dentre os municípios que concluíram essas matrizes preliminares, prosseguiram com o momento de apresentação e entrega da matriz e apresentação à comunidade educativa, aos gestores das escolas e professores. Em apoio as ações de formação da 3ª URE pela Comissão Permanente de Educação, o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC) fomenta o incentivo aos docentes na continuidade de formação no campo dos eixos de atuação das metodologias e práticas pedagógicas dos professores por área de conhecimento a partir das exigências atuais da legislação educacional e avaliação em larga escala.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A intenção deste estudo, consubstanciada por evidências teóricas e empíricas que revelassem fatores relacionados a gestão dos sistemas de ensino na efetivação das metas e estratégias dos PME, evidencia que as ideias aqui defendidas pelas contribuições de sujeitos envolvidos com o fenômeno educacional que, articuladas a uma leitura crítica das inferências em torno da situação problematizada por esta mesa, contribuíram dar relevo a elementos da prática política e arranjos institucionais, muitas vezes obscuros e subjacentes às relações entre o Estado e a sociedade civil.

Inúmeras lacunas fazem parte do processo de construção de análises. Todavia, o esforço empreendido na organização das informações dispostas pautam-se pelo compromisso político social de possibilitar uma maior visibilidade sobre aspectos inerentes à implementação da demanda legal que assegura autonomia ao ente federado

municipal inaugurada com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Comporta também a pretensão em instigar inquietações que favoreçam discussões acerca de diretrizes políticas no vasto campo educacional das realidades municipais do Estado do Pará, bem como o debate sobre conseqüências da democracia e indicativos sobre princípios e valores da cultura política hegemônica que orienta a prática da gestão da educação hodiernamente.

Isto posto, verifica-se que para o Sistema de Ensino atuar na efetivação das metas e estratégias do PME na realidade do Estado do Pará necessário se faz que a gestão governamental se disponha a romper com o caráter de base patrimonial arraigado na prática, pois, não há garantia de democratização somente por meio da criação do Sistema de Ensino, elaboração de planos, constituição de fóruns enquanto personalidade jurídica ou de outros elementos que compõem a estrutura educacional sem um processo de construção da administração pública assentado no coletivo.

A demanda imediata requer: autonomia para construção de uma política educacional que atenda à realidade de cada município, mecanismos que viabilizem a participação da sociedade nas deliberações e nos órgãos de acompanhamento e controle social dos recursos destinados à educação, por meio das diversas categorias representadas, superação da concepção do espaço público como patrimônio privado e formação de equipe técnica habilitada a realizar os encaminhamentos da educação. Depreendemos também que o Programa “Pacto pela Educação do Pará” e seus respectivos projetos de “Melhorias” representam mecanismos utilizados pela forma de gestão pública do Estado do Pará, que não considerada as necessidades dos Sistemas de Ensino, para atender aos interesses do capital, que atende a indicação das empresas parceiras para o que precisa ser aprimorado nas ações educacionais do Estado com o fim de assegurar a qualidade da educação, efetivado por meio da introdução de princípios empresariais, referendados na gestão da qualidade total¹³, que não representa mudança estrutural no serviço educacional, pois se constitui de arranjos programados para obnubilar os reais motivos da má qualidade da educação, valendo-se da natureza

¹³ Prática referendada em uma qualidade implementada a partir de metodologias calcadas em ferramentas e métodos que visam moldar as instituições para atender às exigências do mercado e da sociedade como um todo (XAVIER, 1991).

escamoteada do problema para viabilizar o projeto hegemônico da burguesia justificado pela busca da melhoria da educação básica.

Assim sendo, a autonomia que preconiza a lei para a prática da gestão dos sistemas de ensino fica condicionada aos arranjos políticos governamentais que encerram a vida da coletividade subjugando-as aos atendimentos de interesses de grupos minoritários, assentados por vínculos de gratidão ou fidelidade partidária.

Este debate vinculado às recentes políticas de reforma para o ensino médio no Brasil para situar a ação pública desenvolvida na definição de políticas voltadas para enfrentar os difíceis problemas dessa etapa da educação básica, remete-nos à compreensão, sob a forma de análise dessas definições, de que se faz necessário, nesse momento de reconfiguração educacional, em que ainda é possível o diálogo, interlocuções com instituições ligadas ao ensino, pesquisa e extensão para que junto com os sujeitos envolvidos, aqui tratando-se principalmente, dos jovens e docentes amazônidas, possam levar em consideração que diante de uma perspectiva curricular mais próxima do jovem e de sua realidade, cresce a possibilidade de a escola se tornar mais motivadora, criadora e recriadora. Fazendo-se necessário planejar políticas de maneira coletiva, com a participação dos sujeitos, discutindo com estes uma cidadania autônoma, com vistas a uma futura inserção qualificada no mundo de trabalho, alicerçado com a garantia da permanência do jovem na escola do e no campo, a conclusão da educação básica e a continuidade de estudos, pois do feito que está sendo desenhado não assegura a garantia do direito que constitucionalmente se tem na Carta Magna.

No tange a formação docente, elemento articulado de fundamental importância para o processo de ensino, o fazer pedagógico de currículo proposto e elaborado na atual matéria legal, alinhado com as premissas das avaliações externas não encontram conexão com o currículo das universidades que formam professores nas diversas licenciaturas. No âmbito das elaborações constata-se a ausência de escuta das necessidades das comunidades em seus territórios, dos jovens em seu contexto das

águas, matas, florestas e fauna, do fazer e valorização docente, outrora padecido, agora sacrificado pela possibilidade de substituição pela prática da adesão do notório saber.

Tratando especificamente do Estado do Pará, tivemos uma investida de protagonismo docente na rede estadual de ensino, coordenado pela Terceira Unidade Regional de Ensino - 3ªURE, articulada com instituições de ensino superior e entidades da sociedade civil, por meio de uma iniciativa pioneira e diferenciada no campo das metodologias de formação continuada até então realizadas nos municípios que integram a regional, que consistiu na realização do Ciclo de Estudos em Currículo e Legislação tendo como marco inicial a compreensão dos desafios no campo da formação docente e seus reais reflexos a partir da realidade dos sujeitos, em que, ao perquirir as múltiplas determinações que envolvem o âmbito da formação em busca da essência que essa realidade abriga, tornou-se possível evidenciar: a necessidade e relevância de análises sobre os resultados das avaliações em larga escala efetivadas sobre as instituições de ensino, seus sujeitos e seus processos; provocou reflexões sobre a necessidade pela realização de mais pesquisas sobre reconfiguração das práticas docentes, com vistas a conhecer e intervir nas dificuldades enfrentadas pelos docentes diante das limitações das políticas públicas e territoriais pensadas para a Amazônia paraense, bem como possibilitou o exercício e a produção de um alinhamento curricular construído a partir do olhar docente e do diálogo com a realidade em que o ensino se realiza.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 17/07/2017.
- BRASIL. **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2000.
- BRASIL. INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico do SAEB**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>> Acesso em: 20 set. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em 17/07/2017.
- BRASIL. MEC-Ministério da Educação e Cultura. **IDEB**: como melhorar os índices. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 18 jun. 2008
- BRASIL. Medida Provisória Nº 746/2016
- BRASIL. **Lei 13.415/2017**. REFORMA DO ENSINO MÉDIO.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo. Boitempo, 2007.

MONTAÑO, I. Canto: A ilusão da autorepresentação da Sociedade Civil: as ONGs e seu papel social e político no quadro de hegemonia neoliberal. In: MONTAÑO, Carlos. (Org.). **O Canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014;

NORONHA, Maria Izabel. Epitáfio para a educação. **Revista Eletrônica EducaRR**. Acesso em 27 de abril de 2017. <http://educarr.com.br/index.php/2017/04/27/epitafio-para-a-educacao/>.

PARÁ, SEDUC-Secretaria Estadual de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação - 3ªURE. NEGRÃO, A.R.M., VASCONCELOS, J.E. e CARDOSO, A.G. et al. (Orgs.) **Matriz de Alinhamento Curricular Unificada Abaetetuba**. Ensino Regular de Ensino – Versão Preliminar. Abaetetuba. UFPA: Campus Abaetetuba, 2017.

PAZ, F. M. da. **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental**: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. Tese de Dissertação. - Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp – Campus de Marília – SP. Acesso em 20 set.de 2017.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **A institucionalização dos sistemas municipais de ensino na realidade paraense - obstáculos e possibilidades**: o caso do município de Barcarena. Belém, 2010. Dissertação (Mestrado – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

QEDU. Fundação Lemann. www.fundacaolemann.org.br/qedu/

REVISTA NOVA ESCOLA. **Gestão escolar**. Entrevista com o educador português António Nóvoa. Por: Gabriela Portilho, Beatriz Vichessi. 01 de Outubro de 2012.

RICCI, R. G. M. S. ONG educacional Cultiva e estudioso do tema. Tupã, 17 de outubro de 1962).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

XAVIER, A. C. R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação** Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Brasília, 1991 disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3257.

LETRAMENTOS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

SENSORIAL

Adriana Sidralle Rolim-Moura¹
Adriana Moreira de Souza Corrêa²
Elaine Cristina Silva Rolim³

RESUMO

O ensaio em tela aborda os diálogos compartilhados na mesa-redonda intitulada Letramentos e Inclusão de Pessoas com Deficiência Sensorial, que compôs as atividades do X Fórum Internacional de Pedagogia FIPED, realizado na cidade de Pau dos Ferros – RN, em 2018. Buscamos discutir a coexistência de diferentes letramentos requeridos e construídos nas práticas sociais que envolvem a língua. Nesse sentido, compreendemos que o letramento familiar está predominantemente pautado no uso da oralidade e de sinais ou gestos (este último quando se refere às pessoas surdas) ao passo que o letramento escolar está basicamente voltado para o uso da modalidade escrita da língua e que ambos precisam estar voltados para desenvolver práticas inclusivas. Dessa maneira, debatemos sobre as diferentes experiências de uso da língua que são situadas histórica e socialmente, de modo a compreender a relevância do uso de diferentes linguagens nas interações sociais, as quais são requeridos novos letramentos.

Palavras-chave: Letramentos. Letramentos no âmbito familiar. Letramentos no âmbito escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a família e a escola como instituições de letramentos, os quais se dão a partir das linguagens oral/sinalizada e escrita. Na família, um letramento fundamentado, basicamente, pelo uso da linguagem oral, o qual denominamos de letramento familiar (ROLIM-MOURA, 2017). Na escola, um letramento pautado, principalmente, pelo uso da linguagem escrita, o letramento escolar (SOARES, 2003).

Assim, nesta perspectiva, é pensada a inclusão de pessoas com deficiência sensorial, que interagem diariamente com pessoas diversas, que podem apresentar ou não deficiência e que, em face dessa diversidade, precisam construir novas formas de se utilizar da leitura e da escrita. Nesse sentido, esse contato os leva a refletir sobre os

¹ Doutora em Linguística, na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, e-mail: adrianasidralle@hotmail.com

² Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Libras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras - PB. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

³ Pedagoga pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras, em Cajazeiras - PB. Professora da Educação Básica no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Cajazeiras - PB, e-mail: elainecnsl@gmail.com

limites e as possibilidades das práticas sociais instauradas por essas instituições, as quais visam formar sujeitos sociais que convivem com a diversidade humana.

Esse ensaio é fruto das inquietações das autoras e dos diálogos travados na mesa-redonda (com mesmo título), que se constituiu como atividade integrante do X Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, realizado em 2018, em Pau dos Ferros - RN.

2 FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES DE LETRAMENTOS

Com o avanço dos estudos na área de letramento, especialmente entre pesquisadores britânicos, concepções mais contextualizadas do letramento tomaram nova forma e têm sido denominadas de Novos Estudos do Letramento, as quais se desenvolveram a partir da década de 1980, contrapondo-se a perspectivas descontextualizadas, até então predominantes. A Teoria Social do Letramento, que fundamenta os Novos Estudos do Letramento, é uma proposta crítica acerca do papel da leitura e da escrita nas sociedades, e surge como resposta à hegemonia do letramento como habilidade. Esses estudos inauguram reflexões, em perspectiva contextualizada, que modificaram o rumo dos estudos sobre o letramento (BARTON, 1991; 1994; GEE, 2012).

Street (1984) propõe uma visão ideológica do letramento, compreendendo que o se constitui em um processo que relaciona ideologias, práticas sociais e culturais. Nessa perspectiva do letramento como prática, Street (2000) propõe que, sendo os letramentos múltiplos, não há um único letramento, mas múltiplos letramentos associados à cultura. Os letramentos são contextualizados, o que implica que eles estão inseridos nas práticas discursivas, nas relações de poder da vida em sociedade, sendo, portanto, socialmente construídos, materialmente produzidos, regulados moralmente e carregados de significado simbólico (ROCKHILL, 1993).

Dessa maneira, como instituições sociais, a família e a escola são espaços de letramento, cada um a seu modo, compartilhando de finalidades assemelhadas: a

formação dos sujeitos sociais. A família, responsável pelo repasse de ensinamentos, crenças e valores, que contribuem para formação dos sujeitos, pelo uso da linguagem oral. E a escola, a se comprometer com a aquisição do letramento escolar, que se fundamenta, primordialmente, pelo uso da linguagem escrita.

2.1 Letramento no âmbito familiar

Para pensar o letramento no contexto familiar, é necessário compreender os pontos significativos nesse contexto. Primeiro, é preciso entender que a família é uma instituição social, considerada suporte fundamental e universal nas sociedades, presente em qualquer organização social, podendo ter diferentes arranjos, variáveis no tempo e no espaço (LAKATOS; MARCONI, 1999). Segundo, tratar do letramento no contexto familiar é considerar que, nesse domínio, há interações que resultam em aprendizagens próprias desse contexto, pois os responsáveis pela família, geralmente, passam crenças, valores, orientações para os filhos/as a respeito da vida, dos estudos, do trabalho, narram a história de vida dos antecedentes da família, ensinam acerca das relações com as pessoas, entre outros, através da fala.

Os letramentos, práticas culturais e sociais, são construídos diferentemente entre os povos e as culturas (STREET, 2014). Considerando essa discussão, em que estudiosos como Grillo (1989) concebem o letramento como uma prática comunicativa e Street (2014), que define o letramento como sendo social, culturalmente situado, é que está fundamentado o conceito de letramento familiar, o qual rompe com o conceito já bastante divulgado, que é o de letramento com base na linguagem escrita.

A ruptura com o conceito tradicional de letramento, que se impõe com a concepção de letramento familiar, visa considerar que as práticas familiares realizadas fundamentalmente pela linguagem oral, têm uma organização e uma estruturação própria no universo da família, que se caracteriza com idiossincrasias muito peculiares à instituição familiar. Considerando isso, há a necessidade de haver um reconhecimento e uma valorização desse letramento.

Dessa maneira, reconhecemos a existência do letramento familiar, que se dá, principalmente, pela linguagem oral, com a conversa informal e o valorizamos como formador de sujeitos sociais. Nesse enquadramento dos letramentos sociais, com base

em Street (2014), é que esta investigação se apoia para denominar as práticas discursivas das famílias, como práticas constitutivas do letramento familiar. Um letramento pautado complexamente pelas relações que se estabelecem nesse contexto, conforme o nível de escolaridade de seus membros, em que, muito comumente, valoriza o letramento escolarizado, mas nem sempre o possui e nem sempre se utiliza da leitura ou da escrita de textos no seu cotidiano. As relações interpessoais se dão com base no afeto, mas não necessariamente são relações que favorecem o desenvolvimento de seus membros sejam eles pessoas com ou sem deficiência.

2.2 Letramento no âmbito escolar

No contexto da escola, o letramento é parâmetro utilizado para classificar os alunos como alfabetizados ou não alfabetizados. Nesse contexto, o letramento constitui um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e que pode inserir, nessa prática, a tecnologia (KLEIMAN, 1995). Nesse alinhamento, o letramento que se dá no espaço escolar tem caracterização, metas e objetivos próprios. Trata-se de uma prática instituída na escola e, como denomina Soares (2003), é chamado de letramento escolar.

A autora destaca ainda que, especialmente na nossa cultura, o ingresso no universo da escrita é um compromisso da escola e que todo o processo que se dá nessa instituição. Esse pensamento contribui para que a escolarização, de algum modo, seja utilizada como sinônimo de letramento, em virtude de haver um letramento pautado nas práticas próprias do ambiente escolar, a título de exemplo, citamos a produção do gênero textual redação escolar. Dessa forma, a escola é um espaço de domínio público que instaura o letramento escolar e, na atualidade, precisa encontrar alternativas para promover esse letramento de modo a favorecer a inclusão das pessoas com deficiência.

2.2.1 O que é letramento e o que é alfabetização?

No contexto escolar, nem sempre fica claro para o docente, o que é letramento e o que é alfabetização. Daí que há a necessidade de maior precisão no significado do termo, para que o professor possa repensar suas práticas didático-pedagógicas, a fim de contribuir com o processo de letramento a ser instaurado na escola. Como afirma Soares (2003), o ingresso na escola viabiliza o domínio da escrita, o qual deve ocorrer simultaneamente, pela aquisição da modalidade escrita da língua, a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que o envolvem, o letramento.

Desse modo, o domínio do código escrito, a alfabetização, precisa ocorrer em meio a atividades contextualizadas, para que o processo de letramento seja instaurado conjuntamente com o processo de aquisição do sistema escrito da língua. Com isso, abandona-se o processo mecânico de aquisição da escrita, com decodificação de letras, sílabas ou palavras isoladas, fora de um contexto, passando a, numa perspectiva social, contextualizar as atividades propostas, visando agregar significados e sentidos, nos dois processos em construção.

3 LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL

Conforme discutimos, as práticas de letramento podem sofrer variações em função do espaço social no qual são consolidadas, em especial, na família e na escola, grupos nos quais são construídas as primeiras interações do indivíduo e, conseqüentemente, funcionam como *locus* fundamentais na consolidação de seu aprendizado e sua participação social. Compreendemos, dessa forma, que os letramentos são fluidos e recebem influências de diferentes aspectos ligados à vida e a interação dos interlocutores, sendo estes, frutos de momentos históricos, culturas e o meio social (TAKAKI, 2009).

Quando esses grupos, família e escola, apresentam, na sua composição, uma pessoa com deficiência, as interações entre os integrantes tendem a se adequar para atender às necessidades comunicativas. Nesse sentido acreditamos que, nesses

contextos, novos letramentos são construídos, ou seja, as práticas sociais de vivência e comunicação se modificam visando o acolhimento da pessoa com deficiência sensorial em cada grupo que ela participa.

Desse modo, na convivência entre as pessoas, são construídas práticas voltadas para a acessibilidade e a inclusão dos indivíduos que apresentam alguma diferença sensorial significativa, que implique em barreiras na interação com os outros. Para minimizar os efeitos dessas barreiras, os grupos tendem a se reorganizar e as suas interações são modificadas por essas práticas. São saberes construídos pela experiência, que segundo Bondía (2002) são produzidos por aquilo que nos toca, experiências nas quais o sentido é construído na relação entre os sujeitos.

Assim, tratando-se do surdo, devido à falta total de audição ou de resquícios auditivos que limitam as interações, as formas visuais devem ser predominantes (BRASIL, 2005). Nesses espaços, é possível utilizar bilhetes, imagens, gestos, entre outros, que requerem que a família se reorganize nas escolhas dos portadores de texto, nas mídias e nas linguagens utilizadas. Diante disso, as interações à distância ou em espaços que limitem o contato visual, como a fala, nas quais os participantes encontram-se em cômodos diferentes, tornam-se mais próximas, para que a interação seja efetiva conforme a necessidade da pessoa surda, que precisa do campo de visão. Nesse processo, as palavras podem ser substituídas por imagens, as entonações da língua oral são observadas, gradualmente, nas expressões faciais presentes nos rostos dos interlocutores e, nesse movimento, o letramento visual, envolvendo traços linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos são requeridos e desenvolvidos dialogicamente.

Já o cego, por exemplo, requer uma adaptação das interações mediadas pela palavra, destacando as interações por meio da fala ou com o uso de recursos táteis, tendo em vista que as mensagens visuais se encontram inacessíveis ou incompreensíveis na sua interação. Pessoas com baixa visão precisarão de recursos ampliados, de uma demonstração de objetos mais próxima em função da perda visual severa.

Acreditamos que essas necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência sensorial influenciam na qualidade da comunicação e produzem outras formas de

interação com os demais participantes do grupo. Com isso, promovem novas formas de pensar a comunicação, os processos de ensino, formal e informal, em função das diferenças de linguagens e de estratégias utilizadas pelos integrantes da família e da escola na interlocução com esses indivíduos.

4 LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR EM RELAÇÃO DE COEXISTÊNCIA E COMPLEMENTARIDADE

O letramento familiar e o letramento escolar têm papel fundamental na formação dos sujeitos sociais. O letramento escolar contribui para formação dos sujeitos sociais que chegam a ela, carecendo de que proporcione uma formação contextualizada nos aspectos sociais, ambientais, econômicos, políticos, históricos, culturais. Contudo, é importante, estar atento para que a instituição escolar não se mantenha, como afirma Freire (1996), sendo um dos mais importantes instrumentos dos aparelhos ideológicos do Estado, que investe todo o trabalho cotidiano para manutenção do *status quo* da sociedade, sem permitir que os aprendentes que a ela chegam, vivenciem oportunidades de construir autonomia, com respeito à própria cultura, aos conhecimentos construídos pelo letramento familiar e todas as outras vivências do meio social, que são baseadas em diferentes semioses, especialmente, a linguagem oral.

Considerando isso, quando a instituição escolar discute sobre a necessidade do apoio familiar para o acompanhamento das atividades escolares, fica subentendida a relação de complementaridade nesse processo de formação.

Assim, a tônica deste trabalho é o reconhecimento de que há letramentos orais, porque constituídos pela linguagem oral, em evidência aqui o letramento familiar, mas que outras linguagens se relacionam nessas práticas, em especial, quando a família é composta por uma ou mais pessoas com deficiência. Isso acrescenta aos estudos do letramento, pois, tradicionalmente, é notório o letramento com base na linguagem escrita, em geral, associado ao aprendizado da leitura e da escrita instaurados pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos, pela relação de coexistência e complementaridade entre esses letramentos, o quanto precisam ser inclusivos, especialmente, porque necessitam de ser construídos continuamente, de modo a incluir a

todos, considerando que todos são parte de uma família e devem/podem ser estudantes de uma escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, evidenciamos que na família e na escola há letramentos, os quais devem ser inclusivos, pois há entre os letramentos promovidos por essas instituições relação de coexistência e complementaridade. As práticas escolares devem assumir com maior comprometimento ético a didatização dos conhecimentos e a família, um maior comprometimento com a educação doméstica, de modo que as duas instituições precisam ser continuamente mais inclusivas e abertas para reflexão e revisão de suas práticas, tendo em vista que formam os sujeitos sociais.

Nessa direção, é fundamental considerar que todos os domínios da sociedade são constituídos por pessoas e em todas as relações se constroem práticas, tendo em vista que as semioses nos constituem como seres humanos, de algum modo, são responsáveis pelas práticas discursivas que instauramos, sejam elas linguísticas ou semióticas e, a partir delas, são constituídas as práticas sociais com maior ou menor humanização nas relações entre as pessoas, independentemente da condição social, econômica ou política, porque todos são humanos e a todos é devido o respeito.

Assim, os letramentos familiar e escolar precisam se constituir de modo inclusivo, para que as principais instituições da sociedade possam, de fato, serem humanizadas, no sentido de incluir todas as pessoas, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.) **Writing in the community**. Newbury Park: Sage, 1991, p. 1-13.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28, jan./fev./mar./abr, 2002. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-4782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2019.
- _____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**. 4 ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012.
- GRILLO, R. **Dominant Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Sociologia Geral**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCKHILL, K. Gender, language and the politics of literacy. In: STREET, B. (Org.). **Cross cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 156-175.
- ROLIM-MOURA, A. S. **Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2017. 253 f.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN-JONES, M. & K. JONES. **Multilingual literacies**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-29.
- _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.
- TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é preciso e não é preciso**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde.../TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

MARCADORES DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Alexandre Martins Joca¹

RESUMO

Este ensaio traz em um breve resgate histórico alguns fatos reveladores da dicotomia exclusão/inclusão social e educacional na sociedade brasileira. Do campo jurídico às reivindicações sociais, as questões de gênero, étnico-raciais e de classes foram priorizadas para a compreensão das desigualdades que se perpetuam no cenário social e no cotidiano escolar. Ressalta o lugar do multiculturalismo no campo do questionamento e da reivindicação por uma educação escolar inclusiva. O ensaio finaliza sinalizando para a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) como alternativa a respostas da política educacional a este desafio que se faz presente nos diversos espaços/tempos tanto da instituição escolar quanto da vida cotidiana de todos e todas.

Palavras-chave: Exclusão. Inclusão. Escola. Educação em Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo fazer um resgate histórico de alguns fatos reveladores da dicotomia exclusão/inclusão social e educacional na sociedade brasileira. O texto prioriza o campo jurídico e as reivindicações sociais como objeto de análise e as questões de gênero, étnico-raciais e de classes foram priorizadas para a compreensão das desigualdades que se perpetuam no cenário social e no cotidiano escolar.

Os desafios e conquistas no campo educacional brasileiro, sua organização e ideologia é parte indissociável da história e da cultura de nossa sociedade, pois os caminhos percorridos são trilhados em consonância com fatores sociais diversos, para além de suas políticas educacionais. Ribeiro (2003), ao entender a organização escolar brasileira enquanto um fenômeno social considera relevante que se estabeleça o

¹ Pedagogo/Letrado; mestre e doutor em Educação Brasileira. Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras), lotado na Unidade Acadêmica de Educação (UAE). E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

movimento entre os pólos “sociedade brasileira” *versus* “organização escolar brasileira”, ambos em uma relação permanente. A autora lembra ainda que para a compreensão desse fenômeno, torna-se relevante uma visão de totalidade, ou seja, do contexto social, entendendo-o como um dos elementos construtores de uma unidade, uma estrutura social. Tal estrutura encontra-se em constantes mudanças, causadas por contradições internas e externas, por constituir-se pela da constante relação entre elementos contrários.

Para a abordagem de tal questão utilizo como recorte metodológico a observação de alguns fatos históricos sobre a dicotomia inclusão/exclusão educacional: as estruturas sociais da educação excludente; o multiculturalismo e as “novas” questões para a educação; e por último, a relevância da inserção da EDH na política educacional brasileira. Nesse contexto, torna-se importante uma imersão na história das políticas educacionais brasileira, especialmente, nos processos que a conduziram à percepção de educação como um “direito fundamental” a ser garantido a todos e todas.

2 AS ESTRUTURAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO EXCLUDENTE

A sociedade brasileira, regida pelos interesses do capital em detrimento dos interesses sociais, constituiu-se em uma sociedade estratificada, resultando uma desigualdade sistêmica, congênita, típica das sociedades capitalistas. Durante muito tempo perpetuou-se num processo de exclusão educacional, baseado nessa “estratificação social”, gerando desigualdades de direitos e ferindo o princípio democrático de igualdade oriundo do Iluminismo liberal. Essa desigualdade, própria da dualidade social, repercutiu e ainda repercute na educação, mesmo essa entendida enquanto um direito social, fruto da conquista democrática.

No âmbito jurídico-político as questões em torno da inclusão/exclusão educacional ocorreram de acordo com as lutas sociais de enfrentamento das desigualdades sociais ocasionadas pelas questões de classe, pelo racismo, sexismo e outros preconceitos sociais. A Constituição de 1824, no capítulo “*Garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros*”, reconhece como direitos dos cidadãos a instrução primária gratuita. No entanto, a mesma constituição não reconhecia os escravos como cidadãos. Vale lembrar que na época da Inconfidência, 40% dos

habitantes não tinham acesso à educação, como também não eram considerados cidadãos. Quanto à forma de opressão/exclusão que atingiu os índios havia o entendimento que os índios deveriam ser segregados e catequizados. Já às mulheres, a concepção organicista da época as limitava a uma “*cidadania passiva*”, estando inseridas no universo dos não-cidadãos ou cidadãos imperfeitos junto aos negros, índios e às classes menos favorecidas.

Um exemplo de exclusão explícita e legitimada, no campo jurídico-político, é a Lei Provincial de 1837, do Rio de Janeiro, que escrevia no seu 3º artigo: “*São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos*” (CURY, 2008a).

O processo de modernização da sociedade brasileira e o fenômeno da urbanização, nas últimas décadas do século XIX, proporcionaram o surgimento e a progressiva ascensão de uma tímida elite intelectual, oriunda das classes dominante e média, guiada por ideais liberais e cientificistas (positivistas) como a abolição da escravidão, a separação da Igreja e do Estado e a compreensão da educação como caminho para a solução dos problemas fundamentais do Brasil. Este novo desenho de sociedade será fundamental para as transformações educativas.

Com o novo regime político, a República, a influência positivista na educação nacional se intensificou com a Reforma Benjamin Constant que teve como princípios a liberdade e a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Esta reforma propôs transformar os níveis de ensino, antes apenas propedêutico (para o ensino superior), em ensinos formadores. No ensino secundário, propõe-se romper com a tradição humanista clássica - academismo dominante no ensino - substituindo a predominância literária pelo saber científico - de acordo com pensamento positivista, por meio da inclusão de ciências como matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral, tornando o ensino enciclopédico. Era o conflito entre formação humana *versus* formação para o ensino superior, ou formação humana baseada na literatura *versus* formação humana baseada na ciência. Durante esse primeiro período republicano, o

duelo entre a influência humanista clássica e a realista ou científica conduziu, no âmbito das reformas escolares, a política educacional.

Anísio Teixeira e logo depois o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova fazem a denúncia da existência de dois sistemas ou duas redes opostas de escolas e educação. Assumindo a crítica a essa dualidade, o Manifesto opõe a educação a ser (re)construída àquela existente e diz dessa tensão entre o passado/presente e o futuro. O combate a essa dualidade de redes por meio de uma estrutura educacional sob a égide da escola pública. Com currículos e normas comuns, tendo o Estado como articulador e legislador, o sistema só se diversificaria após uma escolaridade fundamental comum e para todos. Essa diversificação deveria permitir a todos os seus concludentes o prosseguimento dos estudos, sobretudo o ensino superior.

Ainda na Primeira República (1894 – 1920), com o desenvolvimento urbano-comercial o analfabetismo, antes ignorado pelas elites detentoras do poder, passa a ser visto como um problema e tanto a insuficiência no campo financeiro quanto a insuficiência teórica eram obstáculos a serem enfrentados. Diante da necessidade cada vez mais evidente de uma sociedade mais escolarizada, instruída, de mão de obra qualificada, no campo educacional, a dialética “*qualidade/quantidade*” se intensificou ocasionando no ensino primário melhoras nos dois sentidos: uma grande ampliação do atendimento, o início do ensino graduado e o surgimento dos primeiros “grupos escolares”. Para Florestan Fernandes (1966), defensor da escola pública, cabe ao regime republicano, o mérito pelo aumento da escolarização. Apesar destes avanços, perpetuava-se a exclusão de grande parte da população brasileira do acesso ao ensino escolarizado e aos benefícios dele decorrentes.

Nesse período, o ensino secundário, de caráter propedêutico, era marcado pela elitização, seleção e conseqüente marginalização escolar, reflexo da exclusão social (econômica) da maioria da população brasileira (RIBEIRO, 2003). A marginalização no ensino médio, neste período, é percebida quando observamos em seus dois padrões tradicionais a segregação de classe: o ensino profissional atendia a camadas menos favorecidas, enquanto as escolas secundárias à elite. A formação humana baseada na literatura prevalecia sobre os ideais positivistas. “*Não se fazia ciência, não se aplicava o método científico*”, afirma Ribeiro (2003). Vale lembrar a falta de formação para o magistério, dada a inexistência de curso de formação para professores no ensino médio.

A partir da década de 1920, com o declínio das oligarquias e a consolidação dos componentes sociais - “burguesia industrial” e “operariado” -, em detrimento do desenvolvimento com base na industrialização, segundo J. Nagle (1974), os ideais de movimentos político-sociais passam a atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução. Assim, em um ambiente de agitação e contestação de idéias e com o crescimento do setor médio da população, as questões educativas passam a interessar aos educadores “de profissão”, é o que Nagle denomina de “*entusiasmo pela educação*”, acompanhado de um “*entusiasmo pedagógico*”, a crença em determinadas doutrinas pedagógicas para a educação escolar (OLIVEIRA; SILVA).

Após a “Revolução de 30” os debates sobre os princípios fundamentais que deveriam nortear a educação nacional foram marcado por conflitos e interesses ideológicos entre educadores religiosos e os educadores influenciados pelas chamadas “ideias novas”. Eram conflitos ideológicos, “conservadores” *versus* “modernos”, em torno de questões de ordem política e/ou religiosas, sendo a escola pública, gratuita e leiga, vista pelos educadores escolanovistas como a situação ideal ao enfrentamento de quaisquer monopólios, seja do Estado, seja da Igreja.

Esse conflito vai refletir na Constituição de 1934, trazendo pontos contraditórios, numa tentativa de atender a reivindicações das duas correntes. Ao passo que ratifica o ensino religioso na escola, atribui como papel do Estado traçar as diretrizes da educação nacional e aplicar o Plano Nacional de Educação. É esta constituição que procura intensificar o processo de democratização a reconhecer a educação como um direito de todos.

Percebe-se que foi a partir dessa dialética expressa pelo conflito social entre o privilégio das elites *versus* o direito a uma educação igualitária para todos que na constituição de 1934 a educação aparece como um direito a ser prestado pelos poderes públicos gratuitamente no ensino primário e obrigatoriamente nas escolas oficiais. O aumento do investimento em educação pela Federação e municípios proporcionou uma ampliação na organização educacional, no entanto, não suficientes para a solução dos problemas educacionais como a permanência da seletividade e a divisão/segregação por

classe social caracterizada no ensino médio: escolas profissionais para o povo e escolas secundárias para a elite.

No regime ditatorial da “Era Vargas”, a Constituição de 1937 privilegiou na educação a orientação capitalista de preparação de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. Esta ênfase no trabalho manual é destinada às classes menos favorecidas, reafirmando a dicotomia trabalho intelectual e manual e, conseqüentemente, a divisão de classes sociais, o que, em uma visão marxista, seria burguesia/proletariado pelo trabalho. O período do “Estado Novo” - 1937 a 1945 - aponta, na educação, a influência da tendência fascista ao reafirmar a discriminação entre favorecidos e desfavorecidos, propondo o alcance da “paz social” pela formação da elite que conduziria o povo passivo (RIBEIRO, 2003).

Um avanço teórico significativo foi a iniciativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional, defendida anteriormente. Além da criação de uma série de órgãos educacionais², foram decretadas Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como “Reforma Capanema”, ensino industrial/comercial/primário/secundário/normal/agrícola. Para Ribeiro (2003), o debate educacional centrava-se sobre os princípios de centralização ou descentralização da educação, deixando em segundo plano a questão primordial: *“a preocupação básica, que era a de provar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus”*.

Outro embate neste processo foi o conflito entre os defensores da escola pública - educadores escolanovistas - e os defensores da escola particular - educadores católicos. Os primeiros defendiam, entre outros argumentos, a tese da incapacidade da escola pública em educar, atribuindo a ela somente a instrução, sendo a escola confessional a alternativa para a formação integral – inteligência e caráter – do homem. Como sugestão, eles propunham que o Estado, ao invés de criar escolas, financiasse as escolas particulares para que essas se tornassem gratuitas. Na defesa da escola pública, os escolanovistas seguiram a filosofia da “Escola Nova”, mencionada anteriormente. Por fim, na LDB da Educação Nacional de 1961 observa-se uma prevalência da

² Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centro Regionais de Pesquisas Educacionais (1955). Entre 1942 e 1946.

concepção “humanista” moderna, dominante no grupo católico que defendia e escola particular, o que indica uma *“tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária”* (RIBEIRO, 2003) do poder legislativo do período.

Entre 1960 e 1970, constata-se uma melhora em relação ao problema do analfabetismo. No ensino elementar, diminuiu a evasão escolar e houve aumento dos recursos da União para a educação (os percentuais de despesas com o ensino nunca chegaram a atingir aqueles determinados pelas Constituições), de escolas e de matrículas. No entanto, persistiu a carência de formação para o magistério. No ensino médio, o atendimento ainda reduzido, comparado ao ensino elementar. No ensino superior, houve mais que duplicação da capacidade de atendimento, mas, apesar do aumento das unidades escolares, o ensino continuava seletivo.

O golpe militar de 1964 dá início a um novo período ditatorial e interrompe esse processo de reformas e perspectivas pedagógicas educacionais, baseadas em princípios de autonomia, democracia e participação popular, pois foi um regime marcado pela censura, repressão e cerceamento das expressões e participações populares nas decisões políticas da Nação. Esta política, implantada pelo governo ditatorial, voltou-se aos interesses estrangeiros, especialmente, norte-americanos.

As reformas na educação estabelecidas pelo regime ditatorial caracterizaram-se pelo “economicismo” de base tecnicista, privilegiando a relação educação/produção, em detrimento de interesses sociais e políticos da sociedade brasileira. *“Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral”* (RIBEIRO, 2003). Assim, à maioria da população deveria ter acesso ao ensino médio, agora voltado para a profissionalização, com a perda do caráter “humanista”, enquanto o ensino superior permanecia restrito às elites, estando longe dos ideais democráticos pregados pelo movimento da educação nova, dos escolanovista.

Dos anos de 1970 a 1980, apresenta-se como um período de transição do regime político no país, onde a redemocratização da nação se constituía como inevitável. O nascimento da nova democracia ocorreu em 1985 por meio da eleição indireta. Apesar da euforia democrática, no âmbito da política internacional, eram tempos de crise, de descrença no regime socialista, com o fim da União Soviética (URSS) e a queda do muro de Berlim, de modo que os ideais capitalistas neoliberais se reafirmaram, o que viria a se intensificar no Brasil, nos anos de 1990, nos governos de Collor de Melo e na chamada “Era FHC”.

A busca pela redemocratização do país à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascer os sonhos, crescer as expectativas, desenha-se uma vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa. A constituição de 1988 exhibe a proclamação de direitos a cidadania. Daí a educação se torna o primeiro dos direitos sociais. O Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos. Os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca. A gestão democrática torna-se princípio do sistema público de ensino e a gratuidade em nível nacional e para todos os níveis e etapas de escolarização pública torna-se princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo, e situações peculiares de deficiência, sem abrir mão do princípio da igualdade.

O contraste entre a real situação do país, herança secular, e a necessidade de eliminar várias dessas marcas anacrônicas em face da modernidade, das injustiças existentes em face dos direitos sociais proclamados e do autoritarismo em face da democracia ganha relevo e apoio no texto constitucional (CURY, 2008b). A exemplo, o artigo terceiro da constituição propõe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca por uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana.

3 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: DO MULTICULTURALISMO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No Brasil, a partir dos anos 1980, no processo de redemocratização do país, a perspectiva multiculturalista ganha força nas lutas empreendidas pelos movimentos de Negro, de Mulheres e o de pessoas LGBT, pois o multiculturalismo é um dos fios condutores das ações desses movimentos, chamados de “Novos Movimentos Sociais” (vale lembrar que outros movimentos sociais estão inseridos nesta nomenclatura, como o ambiental), uma vez que esses incorporaram em suas pautas diversos elementos dos ideários de conquistas de direitos sociais e cidadania: o respeito às individualidades e identidades específicas, a garantia da participação na esfera pública e conquistas no campo social, na luta por novos direitos, os chamados direitos de “terceira geração”, dentre eles, os relacionados às questões de gênero, de raça e etnia e de orientação sexual. Esses movimentos estão orientados por idéias como a ética na política, a democratização da esfera pública e a superação da exclusão social, econômica e cultural.

Assim, esses movimentos numa perspectiva democrática de participação política põem em foco, no âmbito da sociedade civil e do Estado, as demandas e reivindicações de políticas multiculturais nos mais diversos campos sociais. Dentre eles, as demandas na educação, vislumbrando a possibilidade de uma transformação política e epistemológica onde os currículos, as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar tenham como fundamentos o enfrentamento das desigualdades justificadas pelas diferenças culturais de gênero, de raça e etnia e orientação sexual.

Quanto à política educacional brasileira rumo a uma educação multiculturalista, podemos citar alguns avanços como também alguns desafios. O primeiro avanço consiste na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, desde 1997, propõem a inclusão, no currículo do ensino fundamental e médio, das questões aqui

discutidas numa perspectiva de abordagem transversal nos tópicos intitulados “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”³.

A Lei 10.639 que altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, resgatando a histórica contribuição dos negros na construção/formação da sociedade brasileira. As políticas educacionais afirmativas de enfrentamento ao sexismo e à homofobia realizadas pelo Ministério da Educação - MEC concentram-se, especialmente, na realização, desde 2005, de formação continuada de educadore(a)s sobre gênero e diversidade sexual, em parceria com Instituições de Ensino Superior. (COSTA; JOCA; FILHO, 2011).

A implementação de políticas afirmativas numa perspectiva multiculturalista no âmbito educacional perpassam pelos conflitos epistemológicos, ideológicos e políticos numa arena de interesses e relações de poder, como exemplos, a polêmica implementação da política de cotas para negros nas universidades e as dificuldades do MEC e demais órgãos governamentais em instituir, enquanto política pública, uma educação sexual na qual a abordagem pedagógica da sexualidade humana tenha como um de seus pilares o enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Nessa última, a violação do princípio constitucional, garantido pela Constituição de 1988, de laicidade do Estado, pela influência e poder das instituições religiosas sobre as políticas do Estado constitui-se, significativamente, enquanto um obstáculo a ser superado (COSTA; JOCA; FILHO, 2011).

No campo educacional, mais precisamente a partir da primeira década do século XXI, essas questões encontram espaço no âmbito das políticas educacionais como temáticas contempladas nas políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH). O Plano de ação da 1ª fase do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos define EDH como “o conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informações orientadas a criar uma cultura universal no campo dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimento, o ensino de técnicas e a formação de atitudes”⁴. Um dos focos da EDH está em garantir a efetivação da “educação como um direito de todos e todas”. Para isso, além de garantir o acesso universal à escola, cabe ao

³ A expressão “Orientação Sexual” é entendida no texto dos PCN como “educação sexual”, não estando, portanto, relacionada especificamente as temáticas de identidade de gênero e diversidade sexual.

⁴ Plano de ação da 1ª fase do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos. Pág. 18. Tradução livre.

Estado fazer do ambiente escolar, um espaço de acolhimento a todos e todas, isento de preconceitos e discriminações.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES

Em tempos de “Escola sem Partido” e de reafirmação pública, por representantes do Estado, de valores e racistas, sexistas, machistas e LGBTfóbicos, as questões de gênero, étnico-raciais e de classes permanecem no campo de disputa ideológica e política e lançam-se como desafios tanto à comunidade educacional quanto à sociedade em geral, uma vez que os mecanismos de exclusão vigentes nas políticas educacionais estiveram e estão respaldados por construções sociais excludentes que se reafirmam e resistem na dinâmica da vida social, na cultura imposta, instituída, de modo que se perpetuam no cotidiano escolar.

Neste cenário, a defesa dos princípios e das diretrizes da EDH, elaboradas nas últimas décadas, se mostra como um profícuo caminho para educadore(a)s, pesquisadore(a)s e gestore(a)s, acrescentando às pautas da educação, a necessária construção de políticas afirmativas voltadas ao enfrentamento de violências e desigualdades sociais. Ela reivindica um reordenamento, uma reorganização das estruturas e das políticas educacionais, dos currículos, da formação docente, das práticas educativas, em resposta à histórica exclusão que marca a constituição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, de sua organização escolar.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; FILHO, Francisco Pedrosa. Introdução: Educação e Sexualidade: entre encontros e desencontros. In: COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; FILHO, Francisco Pedrosa (Org.). **Recortes das Sexualidades: encontros e desencontros com a educação**. Fortaleza/CE. Editora UFC, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 48, p. 205 – 222, dez. 2008 a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187 – 1209, set./dez. 2008 b.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de & SILVA, Rosália de Fátima e. **O “Entusiasmo pela Educação” na Primeira República: uma Perspectiva de Progresso Político-Social no Brasil**. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0212.pdf>. Acesso em 25/01/2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

Documento consultado:

Plano de Ação da Primeira etapa do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2009). UNESCO e UN OHCHR. *Site*. Disponível em <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>>. Acesso em: janeiro. 2011.

PERSPECTIVAS INICIAIS DA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO IFPA - CAMPUS ABAETETUBA

Aline Gonçalves Batista da Silva¹
Alexandre Augusto Cals e Souza²

RESUMO

O Estado do Pará, especificamente o Município de Abaetetuba apresenta uma realidade política, econômica, cultural, territorial, social e educacional bem peculiar, a rede hidrográfica é bastante vasta, navegável em quase toda extensão, registra-se no município a existência de florestas de terra firme e florestas de várzeas. Deste modo, estudar um território tão diversificado necessita da conceituação de território, cultura, identidade e Estado para compreender o que é política pública, deste modo o foco do artigo é apresentar esses conceitos para servir de base para pesquisa proposta, para não acarretar erro de deixar em considerar as características histórias, culturais e sociais dos habitantes desse espaço geográfico, o qual deriva a construção do atual cenário desse território. A intenção em estudar esta temática com tais conceitos, surge da necessidade de analisar criticamente as ações das políticas educacionais desempenhadas pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, como forma de atender ao anseio socioeducacional das comunidades ribeirinhas, as quais historicamente estão sendo excluídas da proteção social do Estado. O caminho proposto para responder ao problema da pesquisa de uma abordagem qualitativa, pois, envolve dados descritivos, através da relação entre pesquisador e o meio pesquisado, possibilitando obter respostas claras através de uma análise crítica da pesquisa. Com isso, a pesquisa apresenta um caráter interdisciplinar, devido adentrarem em vários campos relacionados a territórios, cidade, identidades culturais, Estado e políticas educacionais. Contudo, ressalto que a pesquisa está em fase preliminar, por esse motivo, neste trabalho apresento conceitos introdutórios que servirão de embasamento para pesquisa, perspectivas e possíveis hipóteses como resultados primários.

Palavras-chave: Território. Estado. Políticas educacionais.

¹ Autora: Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (2019), Especialista em Educação à Distância e tecnologias educacionais pela Centro Universitário de Maringá (2016), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2014), Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2011), Pedagoga efetiva Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Abaetetuba/PA), Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins - GEPEBATO. *E-mail: aline.batista@ifpa.edu.br*

² Coautor: Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (2001), Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade do Estado do Pará (1999), Professor Efetivo da Universidade Federal do Pará trabalhando no Campus Universitário de Abaetetuba - Baixo Tocantins, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó - GEPEAMA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins - GEPEBATO. *E-mail: alexandre@ufpa.br*

INTRODUÇÃO

A sociedade almeja que as Instituições públicas de ensino sejam para todos e ofertem uma educação de qualidade, conforme os objetivos propostos no Artigo 205 da Constituição Federal. Partindo desse princípio justifica-se a importância dessa pesquisa, pois, se propôs a analisar as políticas públicas, especificamente as relacionadas a educação profissional e os anseios socioeducacionais das comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba-PA, as quais historicamente estão sendo excluídas da proteção social do Estado, situação identificada, pelo índice de analfabetismo significativo e a ausência de qualificação profissional (IBGE PNAD 2015), o que dificulta a expansão do setor pesqueiro e reconhecimentos de seus direitos.

A necessidade pelo estudo emergiu da carência de estudos que apontem se as políticas educacionais implementadas estão cumprindo seu propósito. Caso contrário, se as políticas educacionais estão apenas atendendo exigências do mercado, baseado no modo de produção capitalista.

A educação profissional de nível técnico vem sofrendo na orientação de seu funcionamento no decorrer da história, partindo de uma análise desde o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, perpassando pelo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, após Dilma Rousseff até os dias atuais com Michel Temer. Com isso, as políticas implementadas nesses governos influenciam diretamente o caráter público e a autonomia dos sistemas escolares, bem como a qualidade da educação no país.

Esse estudo considera questões globais e locais conectadas através da história para descrever a realidade social, política, culturais e territorial, porque, nenhuma explicação da realidade é neutra.

Neste sentido, este estudo propõe apresentar sobre a temática A Política de Educação Profissional: uma análise sobre a implantação e contribuições socioeducacionais do curso técnico em pesca nas comunidades ribeirinhas. Apresentando uma trajetória sobre a implementação da educação profissional no IFPA – *Campus* de Abaetetuba-PA; e quais contribuições o curso Técnico em Pesca do IFPA – *Campus* de Abaetetuba-PA promoveu na comunidade Ribeirinha São João Batista na Ilha do Campompema do município de Abaetetuba – PA.

No entanto, estudar essa temática está sendo desafiador. Pois, necessita partir do global para o local, desde a constituição da política educacional com a criação dos Institutos Federais ao nível global, perpassando para a característica do Instituto de Abaetetuba, seguindo para análise da oferta dos cursos, especificamente do Curso Técnico de Pesca para constatar o alcance dessa Política Educacional na comunidade ribeirinha do São João Batista. Assim, considerando que para estudar todas essas redes de nível local e global serão consideradas as especificidades sociais, culturais, territoriais e educacionais inerentes nos envolvidos na pesquisa.

No que diz respeito à relevância social, esta é evidenciada na própria escolha do tema, uma vez que as transformações nas comunidades ribeirinhas são entendidas como uma problemática que deve ser investigada. Assim, trata-se de valorizar a identidade, os conhecimentos, as práticas e os direitos de cidadania da comunidade ribeirinha, verificando a garantia do direito ao território em que vivem.

No que concerne a relevância acadêmica-científica, se expressa nesse estudo através da: 1) produção de novos conhecimentos sobre a atual conjuntura social das comunidades ribeirinhas do Baixo Tocantins; 2) oportuniza produção de políticas educacionais que considerem as comunidades tradicionais como agentes ativos; 3) contribuição para avaliação dos Institutos Federais em relação à oferta de seus curso; 4) pertinente para debates em diferentes fóruns em âmbito regional, nacional e internacional sobre a referida temática.

Sobre a relevância histórica, nossa pesquisa permite analisar mudanças na trajetória da Educação Profissional implantas pelo Ministério da Educação – MEC a partir da década de 1990 até os dias atuais. Tais mudanças são decorrentes das exigências do mundo produtivo, o qual vem implementando uma série de transformações na base educacional da formação profissional.

O objetivo proposto para a pesquisa em andamento será analisar a implementação da política de educação profissional no IFPA-*Campus* de Abaetetuba e as contribuições do Técnico em Pesca do IFPA – *Campus* de Abaetetuba acarretados a Comunidade Ribeirinha São João Batista para constatar de que forma a política

educacional implementada pelo Instituto está cumprindo seu propósito de formação profissional que atendam as demandas locais.

Para isso, precisamos de objetivos específicos:

- Mostrar a trajetória histórica da implementação da política de educação profissional até o IFPA-*Campus* de Abaetetuba, para compreender como o curso de técnico em pesca foi implementado.
- Apresentar as potencialidades e limitações do curso técnico em pesca a partir da visão dos gestores, dos professores e dos alunos e egressos para verificar se o IFPA possibilita formar profissionais críticos, comprometidos com o meio ambiente e que atendam aos anseios da comunidade local por desenvolvimento econômico e socioambiental.
- Identificar as mudanças que o curso técnico em pesca promoveu na educação dos estudantes do IFPA oriundos da comunidade ribeirinha do São João Batista, para assim compreender se está havendo uma possibilidade de diálogo entre os saberes dos pescadores e os conhecimentos técnico-científicos proporcionados pela formação profissional dos mesmos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa serve para solucionar os problemas e aquisição de novos conhecimentos. A pesquisa científica necessita de uma análise bibliográfica para após partir a pesquisa de campo (GIL, 1999).

Nesta pesquisa devemos assumir uma postura participativa no processo de investigação. Logo, para construir a pesquisa precisamos definir um de método, ou seja, buscar o melhor caminho e traçar procedimentos racionais que sejam aceitos pela comunidade científica. Por isso, Lakatos e Marconi (2003) apresentam o conceito de método como o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Todavia, nesse período de análise constatamos uma convergência para abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa através da relação do pesquisador com a situação estudada busca encontrar o sentido dos fenômenos, interpretando os significados que os sujeitos lhes atribuem. A pesquisa qualitativa se preocupa em estudar questões delimitadas, locais, subjetivas, no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, podendo responder sobre o problema vivenciado. Assim, a abordagem permite contextualizar a realidade social, territorial, cultural e local do ser humano (CHIZZOTTI, 2003).

Deste modo, “o interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída” (MOREIRA, 2011, p. 76). É um estudo, apoiando na observação e nos relatos concedidos por pessoas na rede das políticas públicas do curso subsequente em pesca, através de entrevistas “abertas”, além de pesquisa documental, utilizando-se de documentos oficiais. Ademais as análises destes documentos poderão servir para consulta durante o desenvolvimento da pesquisa de outros documentos, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais, Portarias, Instruções de Avaliação, Matrizes curriculares, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento, Diário de Classe, Planejamentos, Atas de reuniões, Caderno de anotações, dentre outros.

A partir da análise prévia sobre o problema a ser pesquisado, buscamos definir a área e os atores a serem estudados. Neste sentido, o caso a ser estudado é o curso de pesca do IFPA - *Campus* de Abaetetuba. Todavia, decorreu a necessidade de uma relação social com a comunidade ribeirinha para compreender as contribuições dessa política na vida dos ribeirinhos/as, partindo da visão de alunos, pais, egressos do curso e lideranças dos movimentos sociais.

Serão utilizados como instrumento de coleta de dados, questionários com perguntas direcionadas aos participantes da pesquisa. Também definiremos um roteiro com questões orientadoras para as entrevistas “semi-estruturas” com esse público

(utilizando equipamento audiovisual para o registro da entrevista e das imagens do IFPA e da comunidade ribeirinha envolvida na pesquisa). Para que ocorra uma flexibilidade em relação ao tema tratado e uma condução viável durante os procedimentos de coleta de dados.

Enquanto técnica de pesquisa, Minayo (2001) diz que a entrevista será bastante adequada para interação com os atores, havendo uma atmosfera de influência recíproca, para a obtenção de informações acerca do que as “[...] pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1999, p. 117). Os assuntos elencados nas entrevistas serão: alternativas técnicas de pesca consideradas mais sustentáveis ou ambientalmente equilibradas; ou ainda a introdução da atividade técnica da criação de peixes e outros animais aquáticos (piscicultura e aquicultura); se os saberes locais dos pescadores e populações ribeirinhas estão sendo considerado no diálogo com os conhecimentos técnico-científicos provenientes da formação profissional, etc.

Destacamos que existe cerca de 35 alunos matriculados no curso atualmente. Quanto a identificação dos atores da pesquisa, serão entrevistados o Diretor Geral, o Coordenador(a) do Curso Técnico em Pesca Médio Subsequente³, os docentes do Curso, os alunos do Curso do 2º semestre, familiares dos mesmos, os alunos egressos do Curso e a Coordenação da Comunidade Ribeirinha São João Batista:

Quadro 1: Sigla dos sujeitos pesquisados

DG	Diretor Geral
CP	Coordenação do curso de pesca
DP (1, 2, 3, 4, 5)	Docentes do curso de pesca
AP (1, 2, 3, 4, 5)	Alunos do curso de pesca do 2º semestre
FA (1, 2, 3, 4, 5)	Familiares dos alunos do curso de pesca do 2º semestre
AEP (1, 2, 3)	Alunos egressos do curso de pesca
LC	Liderança da Comunidade Ribeirinha

Fonte: Elaboração própria.

Deste modo, serão entrevistados 01 (um) DG, 01 (um) CP, 05 (cinco) DP, 05 (cinco) AP, 05 (cinco) FA, 03 (três) AEP e 01 (um) LC, consolidando-se uma amostra representativa para as análises feitas sobre funcionamento do Curso.

³ Curso destinado a alunos que já concluíram o ensino médio.

Portanto, a missão deste trabalho é analisar as contribuições teóricas sobre Estado, Política Pública, porque estamos saindo da fase de análise bibliográfica para assim adentrar na fase da análise de campo estudando as contribuições acarretadas pelo curso técnico de pesca do IFPA - *Campus* de Abaetetuba na comunidade ribeirinha São João Batista. Considerando que, para estudar todas essas redes de nível local e global serão consideradas as especificidades sociais, culturais, territoriais e educacionais inerentes aos envolvidos na pesquisa, por isso é de extrema relevância a compreensão da teoria para posteriormente partir para o campo da pesquisa.

CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Muller e Surel (2002) destacam que a análise do termo política pública perpassa por um caráter polissêmico, envolvendo a esfera política, atividade política e ação pública. Logo, não é um recorte que privilegia certas atividades, mas sim a interrogação do funcionamento da democracia, partindo da dimensão técnica da ação pública e o papel do cidadão na tomada de decisão.

O conceito de Política Pública é uma construção social e, ao mesmo tempo, uma moldagem baseada nos limites dos campos políticos. Pois, em cada setor de uma política há um mecanismo de limites baseado na ação pública. Por isso, Jones (1970) enfatiza que a política tem apenas caráter analítico, devido ser um produto do objeto do pesquisador e da ação dos atores. Logo, a existência ou não da política é um desafio para os atores.

A definição de política pública vai desde a ação do Estado até o programa de ação governamental em um espaço delimitado, atendendo a demandas locais. Logo, baseado na ação pública temos a ação local do Estado legitimada pelo governo. Assim, uma política pública é construída através de um quadro normativo de ação, combinando elementos da força pública e elementos competentes para construir a ordem local.

Deste modo, uma medida isolada não constitui uma política pública, ao contrário necessita de um conjunto de medidas concretas e visíveis, com recursos financeiros,

intelectual e regulador para se efetivar. Rose (1985) contribui afirmando que a política necessita de um quadro geral de ação voltada para um conjunto de objetivos definidos baseados na combinação de leis específicas e de pessoas a realizar as ações.

Com isso, para uma política pública ser legitimada precisa de um quadro geral de ações que funcione para atingir objetivos construídos pela troca entre atores públicos e privados. Assim, a política governamental se define pelos fins a serem atingidos que serão explícitos na lei, o qual detalha os objetivos do governo no setor em questão. Logo, esses objetivos devem ser definidos baseados nas pesquisas da ação pública.

Portanto, só teremos política pública quando se atingir uma coerência dos objetivos, porém, não devemos negar as incoerências que ela manifesta. Por isso, a análise da política deve esforçar-se para buscar a lógica e o sentido da ação para poder programar as políticas públicas.

Perpassando por uma análise histórica, a política pública parte de uma perspectiva Tradicional em um contexto autoritário e coercitivo não permitindo questionar os vínculos dos atores públicos e privados, referendado pela divisão progressiva do trabalho social descrito por Durkheim, de natureza essencialmente descritiva.

Em uma sequência histórica, após presenciarmos a perspectiva sociológica aplicada ao modelo territorial, identificando um espaço de troca atrelado entre atores, construídos na relação de poder em função dos recursos mobilizados. Os estudos sobre políticas públicas eram estruturados pela abordagem sequencial Jones(1970), no decorrer do processo os atores participavam para construção da política pública através da identificação e construção do problema para tratar, produção de soluções ou de alternativas, a busca por um sentido, a execução, após temos a avaliação - questionando sobre o impacto dos programas, por fim a conclusão do programa. Assim, também concordamos com o autor em relação à abordagem sequencial por ser uma regra a refletir, pois, a política pública depende de cada necessidade e em alguns casos ela precisa ser contínua e em outros casos ela não ocorre de forma sequencial.

Contudo, o papel da política pública não é apenas solucionar problemas, mas construir um mecanismo propondo condições para implementar condições sociopolíticas adequadas ao nível de bem-estar social, ou seja, através da ação do Estado promover a garantia de direitos.

Contudo, após a concepção Tradicional de estado emergem novos instrumentos conceituais da política pública, o neo-institucionalismo e a abordagem cognitiva. Considerando que, se no grupo dos pesquisadores existirem um paradigma não aceito pela maioria vale-se de estímulo para debates e controvérsias. O Neo-institucionalismo possui a pretensão de romper com a abordagem behaviorista considerando a instituição o quadro da ordem do indivíduo, da ação coletiva ou das políticas públicas. Assim, a instituição é como um fator de ordem e a política como a interpretação do mundo.

Portanto, enquanto a corrente neo-institucionalista tenta tornar a ação pública pelo prisma das instituições, a abordagem cognitiva define a política pública como a interpretação do mundo, a qual a todo o momento ocorre à formação de novos paradigmas (HALL, 1992), até formular um, a ser aceito por todos.

CONCEITO DE ESTADO

Para Bobbio (1987, p. 54-55) em seu tratado sobre Estado, poder e governo, a função do Estado se identifica como um Poder Soberano, que veio sendo instituído no decorrer na história pelos sistemas políticos que se tornaram conhecidos pelas reconstruções dos tratados dos escritores. Hobbes com a identificação do Estado Absoluto; Lock com a identificação da Monarquia Parlamentar; Montesquieu com a identificação do Estado Limitado; Rousseau com a identificação da Democracia, Hegel com a identificação da Monarquia Constitucional; com a Utopia More (1516) trata da República; com o Leviatã – Hobbes (1651) pretendeu dar uma justificativa racional e postulação universal da existência do Estado e indicar razões pelas quais seus comandos devem ser obedecidos e com o Príncipe - Maquiavel (1513) identifica em que consiste a propriedade específica da atividade política e como se distingue ela enquanto tal da moral.

Bobbio (1987) enfatiza que ao estudar da história também seguiu as leis que regulamentam as relações entre governantes e governados; o conjunto das normas que constituem o direito público enquanto categoria doutrinária; ressalta que mais do que o

desenvolvimento histórico do estado é o estudo do Estado em si mesmo, como um complexo sistema considerando as relações com os demais sistemas. Daí surge às polarizações entre os pensamentos advindos do Funcionalismo e Marxismo – em perspectiva de permanência e resistência sobre qual papel o Estado vem, de fato, assumindo em relação à garantia dos direitos da sociedade na arte de, bem e para quem, governar.

Bobbio (1987) chama atenção para que a história das instituições políticas que se emancipou das doutrinas políticas e ampliou o estudo para além das formas jurídicas, passando a reconstruir o processo de formação do estado moderno e contemporâneo a partir das relações de Poder. Gramsci (2000) avança as discussões ao afirmar que o Estado é um aparelho um instrumento ideológico, que não representa interesses universais, mas particulares. Nele, a noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura, e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, em que a sociedade civil aparece como constitutiva das relações com uma possível tomada do poder.

Portanto, a compreensão dos aspectos relacionais das transformações do Estado nos períodos históricos possibilitou estabelecermos uma análise e reflexão acerca da desta relação junto às cidades, territórios e os agentes sociais como pontos fundamentais nesse entendimento; assim como, as complexidades indenitárias expressas nas culturas, nas linguagens e nas artes das sociedades perpassam pelas análises das políticas públicas e suas relações históricas, sociais e culturais, dos conflitos emergentes, constitutivos das cidades e dos territórios, a partir dos estudos dos fenômenos políticos, sociológicos, antropológicos, geográficos e educacionais.

BREVE CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No início do século XX, entre 1902 e 1920, período da história em que os movimentos sindicais dos operários brasileiros pregavam ideários anarquistas em que a educação era o caminho para formação de “novas mentalidades e ideais revolucionários”. Todavia, o Estado com a intenção de dirimir as ideias revolucionárias

promovidas pelos movimentos sociais, inicia a pré-legalização do ensino profissional no Brasil, o qual era destinado a ampara os órfãos e outras pessoas em situação de vulnerabilidade social, como uma política assistencialista. Todavia, a verdadeira intenção era deter o controle dos operários, assim de um lado temos a classe que detém o poder e de outro a que está a margem. Esta oposição das classes perdura durante toda história da humanidade.

A primeira tentativa de legalização da educação profissional no Brasil data em 1809 quando o Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, após a suspensão do funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil. Ocorreu à criação de uma Escola de Belas Artes, em 1861, com o Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cuja intenção era forma para preencher cargos públicos das Secretarias de Estado (MEC, 2000).

Com isso, as instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas pelo Decreto presidencial Nº 7.566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha em 23/09/1909 e instalada em 1910. À época, compreendia o ensino primário, cursos de Desenho e oficinas de Marcenaria, Funilaria, Alfaiataria, Sapataria e Ferraria. Estas escolas estavam subordinadas ao Ministério dos negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 1937 a Escola de Aprendizes Artífices passou a chamar-se de Liceus Industriais do Pará. Assim, em 1942, por conta de Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, os liceus industriais passam se chamar Escolas Industriais e Técnicas, em 1959 as escolas técnicas federais são configuradas como Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

Perpassando pelo período da ditadura militar no Brasil, Manfredi (2002) destaca a criação do Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra (PIPMO), o qual em convênios com SENAI e as escolas técnicas da rede federal promoviam qualificação profissional através de cursos práticos e operacionais para atender as demandas dos

grandes projetos na área petroquímica, mineração e agropecuária. Com isso, as empresas desenvolviam projetos de formação profissional para se beneficiarem da Lei nº 6.297 de dezembro de 1975, pois, receberiam incentivos fiscais.

Esse decreto foi o ponto de partida para criação da rede federal de educação profissional, a qual, no seu percurso histórico, passou por diversas transformações até chegar às Escolas Técnicas e posteriormente ao Centro Educacional de Educação Tecnológica - CEFET.

Através do Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET legitima sobre sua organização, destacando que os mesmos foram criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, Lei nº 7.863/89, Lei nº 8.711/93 e Lei nº 8.948/94, constituindo-se autarquias federais vinculados ao Ministério da Educação.

Em 1999, o CEFET passa a ofertar, além dos cursos técnicos profissionalizantes, os cursos superiores de tecnologia. Este centro estava comprometido com o desenvolvimento regional, na consolidação da identidade e das necessidades e exigências políticas, socioeconômicas, culturais e tecnológicas do Estado. Assim sendo referência educacional, científica e tecnológica no Estado e na região.

Hoje o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá constituem o Campus Belém, Castanhal e Rural Marabá, respectivamente. No projeto de expansão do Governo Federal para a Rede foram incluídos o campus: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba, Rural Marabá, Industrial Marabá, Tucuruí e Santarém. Posteriormente, Breves passou a compor a instituição. Na atual expansão, que se iniciou em 2013, houve a implantação de mais dois Campi, a saber, Óbidos e Parauapebas, bem como o início do processo de construção do campus de Ananindeua, Cameté e Paragominas. Vale ressaltar ainda que o Campus Avançado de Vigia integra o conjunto de campi do IFPA (PDI, 2014-2018, p. 17-18).

Devemos destacar a Escola Agrotécnica Federal de Marabá – EAFMB, a qual é resultado de mobilizações e luta camponesa por reforma agrária e pela constituição de condições favoráveis de desenvolvimento. Também surge com intuito de contribuir com o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), especificamente a formação profissional para atender as demandas da Agricultura Familiar e Comunitária.

Em 29/12/2008, com a Lei nº 11.892, através do Art. 5º, inciso XX foi criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFC) e de Marabá (EAFMB), as quais atuam na Rede Federal de Educação Profissional há mais de cem anos, com exceção da EAFMB, criada em 2008.

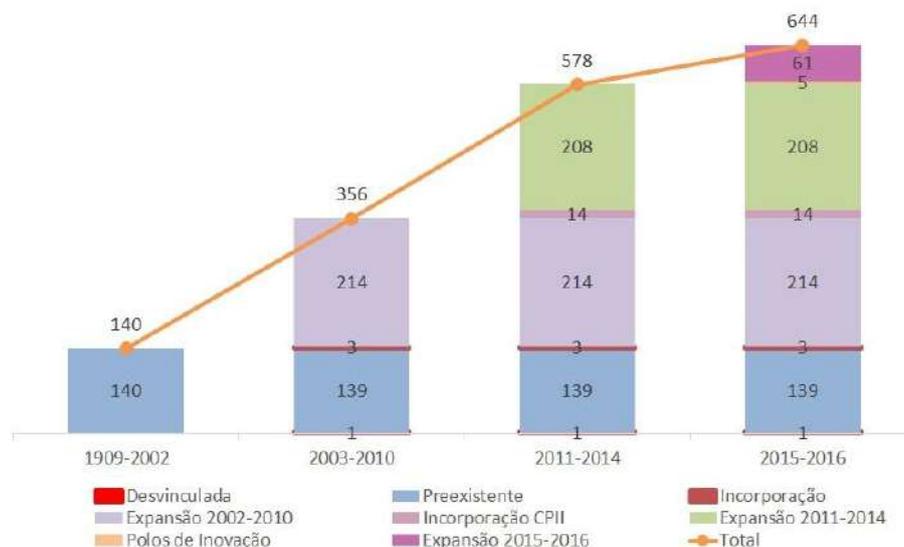
As mudanças para consolidação dos Institutos Federais em 2008, possuía o intuito de verticalizar a Educação Profissional, oportunizando avançar de forma significativa, uma proposta desafiadora par cumprir a demanda da política pública o qual é definida na Lei Nº 11.892/2008, de criação da Rede Federal:

[...] Art. 2º: Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]

As transformações ao longo do tempo ocorreram de forma acelerada: de acordo com os dados do SETEC/MEC (2014), de 2002 até 2010 o Brasil passou de 140 escolas técnicas para 354. No Pará passou de 08 (oito) até 2002 para 14 em 2013. Com isso, de acordo com plano de expansão da Rede Federal entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. Assim, são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de nível médio integrado e subsequente, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e ofertam pós-graduação em programas de lato e stricto sensu. Também, atuam no desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e inovação científica e tecnológica, estimulando atividades de pesquisa aplicada a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo.

Figura 1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades





Fonte: SETEC/MEC 2014.

Todavia, existe na Rede, Instituições que não aderiram aos Institutos Federais, porém, oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFET's, 25 escolas vinculadas à Universidade, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná.

Portanto, temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como uma organização política das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.892/2008, mesmo ato que culminou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais possuem autonomia para criar cursos. Para criação dos cursos em cada local são observadas as potencialidades de desenvolvimento econômico e social. Todavia, em algumas instituições, para escolha de novos cursos são realizadas Audiências Públicas com a presença de representantes da comunidade escolar, da sociedade e das organizações políticas e representativas de classes. Em 2007, antes da instituição do IFPA - Campus de Abaetetuba, foi realizada uma Audiência Pública na Barraca da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, o qual sugeriram a criação do curso de pesca, foco de estudo desse trabalho.

Com isso, temos uma política pública de inclusão social que propõe prioritariamente garantir o ensino profissionalizante para diversas classes, partindo da demanda local para criação de cursos que promovam o desenvolvimento econômico e social. Assim, através desta pesquisa apresentamos as conclusões sobre a atuação do

Instituto Federal no Município de Abaetetuba, comprovando se o que preconiza a política dos Instintos Federais está sendo garantido para comunidade local.

ABAETETUBA BREVE CONTEXTO

Após análise conceitual de Território, Estado e Políticas Públicas nos trouxe embasamento para destaca uma breve trajetória histórica do território estudado, para posteriormente compreender a necessidade da política educacional que atendam população residente.

As características da ocupação portuguesa no município de Abaetetuba resultaram em um Patrimônio histórico, paisagísticos e culturais. Exemplos disso são as belas igrejas, algumas muito antigas, como a Igreja de São Miguel Arcanjo, na centenária Vila de Beja e a Catedral de Nossa Senhora da Conceição, sede da Diocese de Abaetetuba, e outros mais modernos como a de Nossa Senhora de Nazaré e o Santuário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

O município de Abaetetuba apresenta outra característica a destacarmos relacionadas aos rios e ao número de ilhas, destaque que o autor Romero Ximenes também fez no texto “Da tierra firme à Amazônia”, o qual apresenta a fundação da Amazônia evidenciando a vastidão de rios e ilhas, relatando o impacto dos colonizadores ao se depararem com essas características.

Seguindo esse contexto, o município de Abaetetuba é composto por 72 ilhas situadas na confluência do rio Tocantins com o rio Pará, no estuário do rio Amazonas, onde vivem 35.000 habitantes, denominados de ‘moradores das ilhas’ ou ‘ribeirinhos’ (IBGE, 2015) e, segundo o censo do IBGE (2010), possui uma população de 141.100 habitantes, sendo que 52,82% (82.998 habitantes) residem na área urbana e 41,18% (58.102 habitantes) residem na área rural. Para o ano de 2017, o IBGE estimou uma população de 153.380 pessoas.

Mapa 1. Localização geográfica de Abaetetuba

Fonte: <https://www.mfrural.com.br/mobile/cidade/abaetetuba-pa.aspx>

Até o início da década de 1980, a economia do município baseava-se fundamentalmente na produção de cachaça, fabricados nos vários engenhos existentes no município, na fabricação de produtos cerâmicos, em geral, e na fabricação de embarcações de forma artesanal, dos mais variados tipos e portes, no comércio de regatão, na agricultura (cultivo da cana-de-açúcar, por exemplo, para ser utilizado nos engenhos para produção da cachaça), e no extrativismo vegetal do açaí e palmito (MACHADO, 2001).

Durante muito tempo essas foram as principais atividades que mantiveram economicamente Abaetetuba. Após a década de 80, ocorreu grande migração dos ribeirinhos para a periferia da cidade, complicando ainda mais a situação econômica do município, foi à década caracterizada por intenso “inchaço” populacional. Nessa época, o escritor abaetetubense Jorge Machado, em seu livro “Terras de Abaetetuba”, editado em 1986, alertava para “o total descontrole com que era feita a migração para o município [...] o que preocupava não era a migração em si, mas o que ela poderia conduzir em um futuro não muito remoto” (MACHADO, 2001).

Na área rural percebe-se que as pessoas trabalham em atividades voltadas para o trabalho em olaria, cultivo da mandioca, manejo do açaí, produção de farinha, pesca artesanal, extração do miriti, artesanato, roçado e cultivo da cana, lavoura, criação de

animais de pequenos portes, rabeteiros, além do trabalho doméstico para garantir a sobrevivência dos moradores dessas localidades.

O município de Abaetetuba tem como uma das principais atividades econômicas a pesca, e devido está localizada a margem dos rios, necessita urgentemente ser inserida de forma participativa na cadeia produtiva do pescado, não só como uma fonte abastecedora de peixes na forma in natura para o mercado municipal, mas também como fornecedor de novas formas de produtos pesqueiros (peixe salgado, defumado, farinha de peixe e linguiça) embasados em técnicas e metodologias científicas.

A pesca em Abaetetuba tem um caráter bem peculiar, com uma estrutura monopolar, basicamente restrita a pesca artesanal com predominância, em termos quantitativos, no setor artesanal, responsável pelo maior volume de produção e de ocupações. Entretanto, é importante destacar que neste segmento existe um predomínio da informalidade.

Apesar de sua importância para a economia local, o setor da pesca artesanal é pouco dinâmico, entretanto, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento local, sendo conduzido pelo desempenho no município por outras atividades (comércio informal e formal, agricultura familiar, etc.).

Um fato importante a destacar diz respeito ao trabalho infantil que é um apêndice do trabalho dos pais, irmãos mais velhos ou responsáveis e representa uma fonte importante de geração de renda familiar, principalmente, na pesca comercial. A participação dos jovens na atividade pesqueira inicia-se na infância, entre 08 e 10 anos, caracterizando-se como artesanal estuarina fundamentada nos saberes tradicionais. A difícil conciliação entre pesca e escola, especialmente pela incompatibilidade de horários, estimula o abandono escolar e a baixa escolaridade dos pescadores.

A ação pública poderia efetivar políticas pelo setor educacional que favorecesse os conhecimentos empíricos através da certificação dos trabalhadores da pesca, melhorando o seu nível de escolaridade para que tenham acesso a novos postos de trabalho e melhores níveis salariais.

Os cenários, tendências e desafios apresentados mostram que o mais grave problema da pesca e aquicultura é a ausência de mão-de-obra qualificada. O ensino na área pode-se dizer que é precário. Os cursos de pesca e aquicultura são de uma interdisciplinaridade ímpar. Requerem competências e habilidades de áreas tão distintas como saneamento, eletrônica, navegação, industrialização de alimentos, ecologia, limnologia, legislação, e exigem sólidas parcerias para sua realização. Ademais os pequenos pescadores têm uma cultura própria que conflita com as modernas tecnologias. O setor governamental não tem respeitado tal realidade, o que aumenta as resistências desses trabalhadores (PPC de Pesca, 2016 – 2018).

Os trabalhadores do setor possuem, em geral, baixo nível de escolaridade, não lhes permitindo assimilar, tecnologias modernas, assentadas no uso de equipamentos eletrônicos, de informática e nem os processos de produção e captura orientada por conhecimentos científicos de biologia e oceanografia, entre outros.

As análises aqui abordadas são extensivas aos diversos municípios que compõem a região do Baixo Tocantins, onde a atividade é de grande importância tanto como produtora de alimentos como de geração de emprego e renda para as populações locais.

De acordo com o Projeto Político do Curso de Pesca (2016 – 2018) é nesse contexto que se insere a proposta do IFPA — Campus Abaetetuba, de implantação do Curso Técnico em Pesca, para resgatar a dívida da sociedade brasileira para com os trabalhadores do setor, melhorando a sua escolaridade, ofertando uma formação de qualidade que venha atender aos anseios de melhoria das suas condições de vida.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação de junho de 2012, o Curso Técnico em Pesca está inserido no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, que compreende tecnologias relacionadas aos recursos minerais, pesqueiros e de zootecnia, produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira, abrangendo ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social.

A comprovação se a oferta do curso Técnico em Pesca Subsequente ao Ensino Médio vem responder a uma demanda verificada no mercado de trabalho da região, ainda está em fase de construção, porém, após a pesquisa com todos os atores envolvidos nesse processo poderemos constatar a veracidade dos documentos e da efetivação política de educação profissional aplicada neste município.

Portanto, a importância da caracterização do território a ser estudado através da trajetória histórica, para assim compreender as características do território em suas vertentes sociais, culturais e políticas, chegando aos anseios educacionais das comunidades ribeirinhas e a ação do Estado através das políticas educacionais para essa comunidade.

O CENÁRIO RIBEIRINHO DA PESQUISA

Os cenários onde está localizada a cidade mostra-nos a necessidade por mão-de-obra qualificada para promoção de um desenvolvimento sustentável local. O ensino na área pode-se dizer que é precário. Deste modo, baseado em análises documentais a criação dos Institutos Federais tem como foco a justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável com vista na inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, Lei Nº 11.892/2008).

Com isso, concebemos que as políticas públicas influenciam a vida do cidadão, pois, são demandas da população para providências do Governo. Resumindo, essas políticas são o governo em ação que parte da análise das necessidades dos cidadãos, traduzindo-as em mudanças através de ações por planos e programas, os quais produzirão mudanças no mundo real.

Para complementar o conceito de política educacional Souza (2009, p. 9) apresenta uma definição:

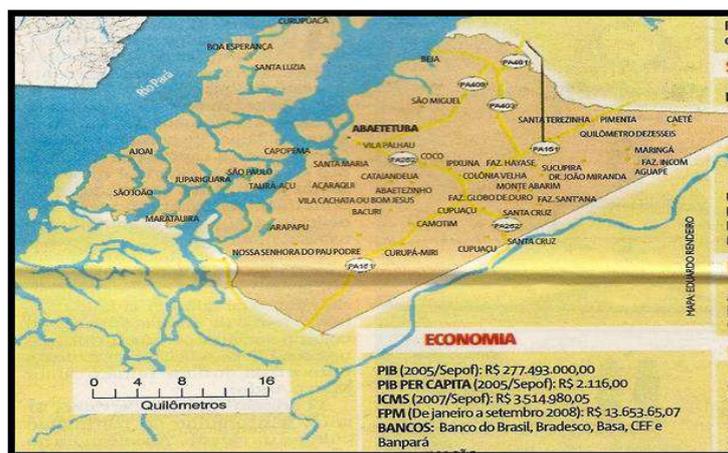


A política educacional enquanto vertente da política social e um direito básico e vital de qualquer pessoa. Seu conjunto de planos e programas deve ser capaz de fomentar o saber pensar como instrumento necessário a participação dos cidadãos no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais.

Por esse motivo, a pesquisa volta o olhar para o curso Técnico em Pesca de Nível Médio Subsequente do IFPA — Campus Abaetetuba como uma política pública na área da educação profissional, com a proposta de atendimento aos anseios da comunidade ribeirinha, que atualmente necessitam de qualificação técnica profissional para desenvolver o meio em que vivem.

A comunidade a ser estudada é pertencente à ilha Campompema no município de Abaetetuba, cuja principal fonte de trabalho e renda é o comércio, além da agricultura, da pecuária e do extrativismo, notadamente de madeira, fibras, palmito e frutos de açaí e miriti (IBGE, 2015). Esta comunidade ribeirinha caracteriza-se pela população que vive as margens dos rios, esta possui uma relação extremamente forte com a água e com o ambiente que vivem nas ilhas, este grupo social se organiza de acordo com suas necessidades e se fortalecem nas organizações sociais existentes.

Figura 2 Imagem da Localização da Ilha do Campompema



Fonte: Coordenador da Comunidade Campompema

Portanto, o contexto da política educacional profissionalizante é o canal direto para formação de profissionais com maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como habilidade de visualização e resolução de problemas.

Portanto, a necessidade da pesquisa é compreender as contribuições da política educacional profissionalizante do curso técnico em pesca na vida dos discentes e da comunidade ribeirinha São João Batista. Para assim, compreender os avanços e retrocessos nas comunidades ribeirinhas frente à qualificação dos pescadores, constatar como o Campus trabalha essa política educacional para manter a identidade dos ribeirinhos, e assim contribuir para uma reflexão da necessidade dessa política para formação de profissionais críticos, comprometidos com o meio ambiente e que atenda a demanda da região.

Os resultados dessas análises internas e externas ao âmbito da proposta pedagógica do referido curso sugestionam, por fim, trazer subsídios que podem colaborar com um processo de auto avaliação da própria instituição, tendo em vista que o IFPA/ Campus de Abaetetuba, ao tomar conhecimento e refletir sobre o alcance e as contribuições sociais e educacionais de um de seus cursos.

CONSIDERAÇÕES EM CONCLUSÃO

Contudo, este trabalho é uma pesquisa bibliográfica destacando as definições e conceitos sobre política educacional, identidade, cultura, território e interdisciplinaridade. Baseado nas teorias de Chizzotti, Bobbio, Gramsci, Hall, Muller, Surel. Contextualizando uma pesquisa em andamento de cunho qualitativo, o qual irá analisar a Política de Educação Profissional do IFPA, especificamente as contribuições do Curso Técnico em Pesca do IFPA — Campus Abaetetuba para comunidade ribeirinha São João Batista da Ilha do Campompema.

Resumindo, o trabalho destaca uma pesquisa em andamento que propõem uma abordagem qualitativa, analisando especificamente o curso técnico em pesca do IFPA — Campus Abaetetuba, partindo das definições e conceitos sobre Estado, Política Pública, política educacional, buscando uma análise tanto social, quanto educacional.

Com isso, este texto apresenta alguns embasamentos teóricos e possibilidades iniciais da compreensão sobre as contribuições do curso de pesca do IFPA — Campus de Abaetetuba nas comunidades ribeirinhas.

Isso significa que a hipótese que emerge dessa discussão possibilita afirmar que o Curso Técnico de Nível Subsequente na área de Pesca pode estar impactando efetivamente nas comunidades ribeirinhas dos estudantes que estão fazendo parte dessa formação. Tais elementos podem ser, por exemplo, alternativas técnicas de pesca consideradas mais sustentáveis ou ambientalmente equilibradas; ou ainda a introdução da atividade técnica da criação de peixes e outros animais aquáticos (piscicultura e aquicultura); se os saberes locais dos pescadores e populações ribeirinhas estão sendo considerados no diálogo com os conhecimentos técnico-científicos provenientes da formação profissional, etc., entretanto, esses aspectos só poderão ser efetivamente observados e posteriormente confirmados desde que houver, primeiramente, uma análise interna do funcionamento desse curso (o que estabelece o seu Projeto Político-Pedagógico); se efetivamente esses fatores estão sendo observados, na prática, formativa concreta do curso pelos educadores(as) junto aos educados (as), os gestores institucionais, entre outros; quais os resultados formativos alcançados pelo curso em quantidade de alunos em formação, etc.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição**, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 11.892 de cria os Institutos Federais**. Brasília, 2008.
- BOBBIO, Noberto. Trad. Marco Aurélio. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da Política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Cap. III. Estado, Poder e Governo pp. 53-126).
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Caderno do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Vol 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HALL, Stuart. A identidade em questão - Nascimento e Morte do Sujeito Moderno - As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997, pp. 7-65.
- JONES, C. **Introdução ao estudo do público política**. Belmont, CA.: Wadsworth, 1970.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. 2015.

IBGE. **Cidades**. Acessado em:

<https://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=150010>, 01 dez 2017.

IBGE. **CENSO**. 2010.

LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Jorge (org.). **O município de Abaetetuba**: geografia, física e dados estatísticos. Abaetetuba-PA, 2001. Material não publicado.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. pp. 10-29.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Versão eletrônica. 240p. Disponível em: <<http://ifpa.edu.br/2013-10-27-00-11-6>>. Acesso em 02 de junho de 2018.

PPC de Pesca – **Projeto Político do Curso de Pesca**. 2016-2018.

SETEC/MEC. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em:

<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

SOUZA, Lanara Guimarães. **A avaliação de políticas educacionais**: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. orgs. Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

ROSE, R. "A abordagem do programa para o crescimento do governo", British Journal of Political Science, vol.15, 1985, n.º 1, pp. 1-28.

WEBER, M. **A Ciência como Vocação**. In Metodologia das ciências sociais. Parte II. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

PESQUISA EM TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO E LINGUISTICA TEXTUAL: POSSIBILIDADE DE INTERFACE

Cícera Alves Agostinho de Sá⁴
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa⁵
Gilton Sampaio de Souza⁶

RESUMO

O presente ensaio trata do processo de produção textual no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com foco na dissertação-argumentativa, cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com base em categorias da Teoria da Argumentação no Discurso (TAD) e da Linguística Textual (LT). Para tanto, discutimos ainda as concepções de linguagem e os tipos de ensino de Língua Portuguesa, analisando como o processo de análise linguística e o procedimento sequência didática podem contribuir no trabalho com o gênero, com foco na progressão textual e produção de sentidos. Objetiva-se discutir como as categorias da TAD e LT podem contribuir com elementos cotextuais e contextuais na construção da argumentação em redações do ENEM.

Palavras-chave: ENEM. Linguística Textual. Teoria da Argumentação no Discurso.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, analisamos a interface entre a Teoria da Argumentação no Discurso e a Linguística Textual, na perspectiva quanto a TAD, as categorias adotadas para a pesquisa são a tese e algumas técnicas argumentativas, tais como: os argumentos quase lógicos (Contradição e Incompatibilidade, Argumento de Comparação); Os argumentos baseados na estrutura do real (Argumento pragmático) As ligações de

⁴ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE).

⁵ Doutoranda em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente é professora contratada da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC.

⁶ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros/RN. Atualmente é presidente da Fundação de Apoio à pesquisa do Rio Grande do Norte - FAPERN.

coexistência (argumento de autoridade); Os argumentos que fundamentam a estrutura do real (Argumentos pelo exemplo).

No que se refere à LT, a abordagem versa inicialmente sobre as concepções de linguagem, os princípios da textualidade e os processos de referenciação. No plano das concepções de linguagem, tratamos da concepção de linguagem como expressão do pensamento, que resulta no ensino prescritivo ou normativo, cujo foco se concentra no trabalho com a tradição gramatical; da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, da qual decorre o ensino descritivo, que se agasalha no estruturalismo; a concepção de linguagem como processo de interação, que implica no ensino produtivo, que se fundamenta na linguística da enunciação.

É na concepção de linguagem como processo de interação que se situa a Linguística Textual, teoria que agasalha os processos de coesão e coerência. O primeiro processo, considerado como essencial para a progressão textual e para a produção de sentidos realiza-se com base em um conjunto considerável de processos, dentre os quais destacamos os processos de referenciação. Desse processo, elegemos as anáforas correferenciais, conhecidas como diretas, cuja função reside em manter o tópico em discussão, por meio de retomadas; serão também contempladas as anáforas não correferenciais ou indiretas, que possibilitam a inserção de novos tópicos ao texto, mantendo o que já estava sendo apresentado.

A perspectiva é que a análise linguística seja utilizada como processo para se trabalhar a orientação para as reflexões sobre a produção textual, com base nas seguintes atividades: linguísticas – caracterizam-se pelo uso da língua; epilinguísticas – compreendem reflexões sobre o uso da língua; e metalinguísticas – consiste no estudo das regras que sistematizam os usos da língua.

O procedimento a ser adotado pelo professor no processo de orientação para a produção de dissertação argumentativa, bem como para a análise desses textos seria a sequência didática, organizada com base nas seguintes etapas: apresentação da situação inicial; primeira produção; módulos; produção final.

Na sequência trataremos dos referenciais adotados como base à construção do presente ensaio acadêmico, que consiste na sistematização das ações desenvolvidas na oficina de pesquisa, da qual decorre a presente produção.

ARGUMENTAÇÃO: TESES E TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Para toda e qualquer argumentação é necessária a defesa de uma tese, especialmente quando se trata do processo de produção textual na Educação Básica. Na dissertação-argumentativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a escrita ocorre através de da interação, pois “o orador almeja convencer o seu auditório da veracidade ou plausibilidade de seus argumentos, de sua tese (*logos*), ou muitas vezes, interpelá-lo (*pathos*) a agir de uma forma desejada pelo orador (*ethos*)” (SOUZA, 2003, p. 64). A produção de texto do ENEM requer do estudante uma escrita bem elaborada, e que convença o leitor de seu ponto de vista.

A tese está presente nos discursos orais e escritos, em diversas esferas trabalhadas nas escolas. No entanto no ensino médio o trabalho com gêneros escritos é uma prática mais recorrente, pois os alunos são treinados para organizar a escrita de acordo com as competências e habilidades cobradas pelo Enem. É válido apontar que o texto dissertativo-argumentativo apresenta uma tese explícita, pois apresenta assuntos debatidos no contexto atuante. Dessa forma, “a tese define-se como uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro ou o falso” (IDE, 2000, p. 51).

No desenvolvimento da escrita de qualquer texto se faz necessária a escolha de técnicas argumentativas para a defesa de uma tese central e outras de ancoragem. Desse modo, o aluno/orador apresenta em suas discussões vários argumentos.

No Tratado da Argumentação, os autores Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014) baseiam as técnicas argumentativas em dois conjuntos de base: associação de noções e a dissociação de noções. A associação de noções comporta três das quatro grandes técnicas: a) os argumentos quase-lógicos; b) os argumentos baseados na estrutura do

real; c) os argumentos que fundamentam a estrutura do real; e d) a dissociação das noções.

Os argumentos quase-lógicos, apresentam um “caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua avaliação formal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 220). É uma discussão pautada na formalidade, sendo um assunto pautado em um raciocínio formal. Nesse sentido, os alunos utilizam nas produções a argumentação quase-lógica, especialmente o argumento de Comparação, pois “podem dar-se por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio de unidades de peso) (ibid., p. 121).

Os argumentos baseados na estrutura do real constituem a segunda técnica discutida pelos tratadistas. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014, p. 297), esses argumentos “valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover”. Esses argumentos baseiam-se em ligações de sucessão, que discute o vínculo causal, argumento pragmático, os fins e os meios, argumentos de desperdício, da direção e da superação. De acordo com Souza (2003, p. 72) é nas “ligações de sucessão - causa/efeito/consequência/finalidade - que o argumento é construído”.

Nesse contexto, o uso do argumento pragmático permite apontar os fatos e suas possíveis consequências. Enquanto as ligações de sucessão unem elementos de uma mesma natureza, as ligações de coexistência interagem a pessoa aos seus atos. Nas ligações de coexistência discute-se o argumento de pessoa e seus atos, autoridade, essência, ligação simbólica, hierarquias, e das diferenças de grau e de ordem. Dessa forma, o argumento mais discutido em produções de texto é o de autoridade que “em vez de construir uma única prova, vem completar uma rica argumentação” (ibid., p. 352). Vale ressaltar que o intuito é o de provar para os leitores as suas “verdades” e obter a adesão a tese defendida em seus discursos. Segundo (SOUZA; SOUSA; MOREIRA, 2016, p. 85) “[...] esses argumentos remetem ao ponto de partida da argumentação, especificamente aos fatos, às verdades e às presunções no acordo prévio,

sendo inerente o contato com a relação dos elementos postos em realidade”. Por isso, estão presentes nas produções dos alunos no que diz respeito aos valores adquiridos no contexto social levando em consideração as verdades que cada um carrega.

As ligações que fundamentam a estrutura do real pertencem a terceira técnica argumentativa. Estão divididos em duas partes, sendo a primeira: o fundamento pelo caso particular (ilustração, modelo e antimodelo), e o segundo o raciocínio por analogia. Para Reboul (1998, p. 181), esses argumentos “são empíricos, mas não se apoiam na estrutura do real: criam-na; ou pelo menos a complementam, fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não vistos, não suspeitados”. Dentre os argumentos que fundamentam a estrutura do real, o mais utilizado em produções textuais é o exemplo, pois “na argumentação pelo exemplo, o argumento escolhido não pode, de forma alguma, ser contestado, uma vez que é esse exemplo que vai servir de fundamentação a conclusão”. (SOUZA, 2003, p. 76). O argumento pelo exemplo é utilizado para fundamentar o texto e apresenta-lo de forma que tenha um auditório mais particularizado.

REFLEXÕES SOBRE A COESÃO TEXTUAL

Os princípios da textualidade propostos Beaugrande & Dressler contribuíram para que muitos aspectos relativos ao cotexto fossem trabalhados de modo mais sistemático pela escola. Compreendemos por cotexto, as operações linguísticas que se processam no interior do texto. Do conjunto disponível, tratamos de categorias da referenciação, concernentes à coesão textual.

Para Koch (2015, p. 45), a coesão consiste na “forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura) [...]”. Os elementos linguísticos que se articulam na constituição do texto podem ser analisados com base na materialidade linguística, com foco no modo como se conectam de modo a garantir a progressão textual e, conseqüentemente, a produção de sentidos. A autora nos alerta ainda que essa construção se processe em nível superior à frase, o que caracterizaria o texto.

Embora o processo de referenciação seja amplo, iremos tratar na presente seção de algumas categorias utilizadas de modo recorrente na produção do texto dissertativo-argumentativo, dentre as quais destacamos como representantes da anáfora correferencial, as categorias: substituição, repetição e elipse.

A anáfora correferencial por repetição é definida por Ferreira e Rebello (2011, p. 14), como sendo a “[...] retomada de um segmento anterior mediante o uso de pronome demonstrativo/definido, diferenciando-se só o determinante de uma ocorrência em relação à outra, pois o nome-núcleo se mantém. Traz, portanto, pouca informação nova ao texto.”

A repetição se caracteriza pela utilização do mesmo item gramatical, ou ainda pela utilização de um pronome, mediante a manutenção do termo considerado como núcleo. No caso específico do texto dissertativo-argumentativo, os candidatos precisam compreender que as repetições são aceitas, desde que essas não comprometam a progressão textual, nem a produção de sentidos. Acreditamos que explorar as categorias correferenciais com foco na repetição, pode constituir uma estratégia oportuna para se discutir com os estudantes determinados conceitos pré-concebidos sobre repetição, que apontariam a impossibilidade de sua realização no cotexto do gênero em pauta.

Também com base em Ferreira e Rebello (2011, p. 14), a anáfora correferencial por elipse “[...] é realizada pelo apagamento do termo anafórico.” A elipse se caracteriza pela omissão de um termo foi apresentado anteriormente, que pode ser recuperado pelo contexto. Essa categoria é utilizada tanto na linguagem escrita, quanto em realizações orais, favorecendo o entendimento do texto, embora alguns termos tenham sido omitidos.

Ainda segundo as autoras, a anáfora correferencial por substituição faz uso de “recursos léxico-gramaticais que evitam a repetição vocabular, podendo realizar-se ou por pronominalização ou por substituição lexical (nominal), tendo, este último a subdivisão em substituição por sinonímia [...] e/ou por hiperonímia [...]” (FERREIRA; REBELLO, 2011, p. 14-15).

Essa substituição se processa quando um componente é retomado ou precedido por um elemento gramatical que representa uma categoria, a exemplo do nome.

As anáforas não correferenciais ou indiretas apresentam elementos novos ao texto, previsível pela constituição do cotexto. São esses elementos que possibilitam o encadeamento das informações textuais, contribuindo com a progressão temática das ideias, trazendo novos tópicos ao texto, mantendo o que já estava sendo apresentado.

Conforme Haag e Othero (2003, p. 6), “No caso da hiponímia, a descrição definida tem por propriedade ser semanticamente incluída em uma palavra mais genérica que a reúne em uma classe.” Temos geralmente em casos de construções hiponímicas, a representação estratificada de uma construção mais geral, conforme ocorre no exemplo apresentado pelos referidos autores:

- a) Eles enfeitaram a mesa com muitas flores: as rosas estavam no arranjo central, as tulipas sobre as cadeiras e as orquídeas ao lado dos pratos.

Nesse exemplo de realização da hiponímia, observamos que o termo flores, representante de uma categoria geral, foi estratificado pelos tipos de flores que presentes no enunciado, realizados por meio dos termos: rosas, tulipas e orquídeas. Esse recurso não correferencial constitui um recurso que podem ser explorado pelo candidato na produção da dissertação-argumentativa para o detalhamento de termos gerais, que geralmente são adotados na introdução de exemplos.

A segunda categoria de anáforas não correferenciais trata da meronímia, cuja descrição é definida com base em uma “relação de parte x todo com sua âncora textual. Ela é parte de uma entidade já mencionada no texto.” (HAAG; OTHERO, 2003, p. 6). Essa relação é representativa, pois se processa com base em critérios semânticos, de modo que se encontra dividida nos casos seguintes:

- a) Parte integrante: Eu comprei uma casa linda. As portas são todas azuis.

Nesse exemplo presente em Haag e Othero (2003, p. 16), o elemento linguístico portas constitui uma parte integrante do todo, constituído pela entidade casa. Percebemos nessa construção anafórica não correferencial uma conexão semântica entre portas e casa, visto que o primeiro elemento integrante do segundo.

- b) Material: Comprei uma jaqueta muito cara, pelo menos sei que o couro é de qualidade.

O exemplo em análise, também retirado de Haag e Othero (2003, p. 16) evidencia que o material utilizado pelo fabricante na produção da jaqueta é constituído por um couro de qualidade.

Mediante as definições e exemplificações apresentadas na presente seção, esperamos ter colaborado para que o nosso pesquisador ou mesmo leitor compreenda melhor as categorias de anáforas referenciais e não referenciais abordadas na presente discussão. Na sequência trataremos das concepções de linguagem.

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVOS

O processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como em outras línguas não se processa de modo aleatório, de maneira que a identificação do docente com determinada concepção de linguagem certamente interfere no modo como esse articula o planejamento e as práticas pedagógicas no trabalho com a língua. Na sequência trataremos das concepções de linguagem propostas por Halliday; McIntosh; Strevens (1974), discutidas por Geraldi ([1984] 2006), que podem agasalhar discussões pertinentes sobre o processo de produção de sentidos, na dissertação-argumentativa cobrada no ENEM.

Segundo Sá (2015), a concepção de linguagem como expressão do pensamento se fundamenta no princípio de que a linguagem representa o pensamento humano, produzido no interior da mente dos indivíduos. Essa concepção dialoga com o subjetivismo abstrato proposto por Bakhtin ([1929] 2012), para quem o fundamento para a língua reside no ato da fala, constituindo uma realização individual.

Ainda segundo a pesquisadora, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação considera a língua como um código constituído por um conjunto de signos organizados de maneira sistêmica, possibilitando a comunicação entre emissor e receptor. Essa concepção confabula com o objetivismo abstrato, discutido por Bakhtin

([1929] 2012), que considera o sistema linguístico como o centro organizador de todos os fatos da língua, tornando-se objeto de uma ciência com definição clara.

Também de acordo com Sá (2015), a concepção de linguagem como processo de interação social se distancia das posições conservadoras da língua, visto que a língua é compreendida como *locus* das relações sociais, responsável pelo processo de interação humana. Essa concepção remete à interação social trazida por Bakhtin ([1929] 2012), que considera a linguagem como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada por meio de *enunciações*. Ainda segundo o autor, a realidade fundamental da língua seria constituída pela interação verbal.

Com base na concepção de linguagem como processo de interação social é que se organiza o ensino produtivo, que para Sá (2015, p. 45), “[...] contempla a capacidade de refletir, de maneira crítica, a respeito da utilização da língua como instrumento de interação social.” Compreendemos que as categorias discutidas em seções anteriores podem ser exploradas na perspectiva do ensino produtivo, quando o professor investe parte do tempo pedagógico em atividades de análise linguística, das quais iremos tratar na sequência.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: INTERAÇÃO, REFLEXÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA LÍNGUA

A análise linguística consiste em um processo que vem sendo discutido na contemporaneidade como estratégia que pode sistematizar melhor o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, possibilitando a ampliação da produção de sentidos nas diferentes etapas que constituem os níveis Educação Básica e Ensino Superior.

Segundo Mendonça (2014, p. 204) “[...] a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textuais discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]” Essa definição dialoga com a proposição discursiva do presente ensaio, visto que compreendemos que a produção de sentidos efetiva depende do investimento no trabalho com categorias que contemplam aspectos situados no cotexto e contexto, potencializando assim a capacidade de argumentação do estudante

em diferentes situações comunicativas, dentre as quais destacamos a redação do ENEM como o espaço dialógico adotado como base à construção da presente abordagem.

Adotamos as contribuições de Bezerra e Reinaldo (2013), que tratam das atividades que podem nortear o trabalho com a análise linguística, com base nas quais ampliaremos a presente reflexão.

As atividades linguísticas compreendem “[...] ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35-36) Essas atividades de interação são realizadas com frequência no ambiente escolar, no entanto a sua compreensão como atividades linguísticas depende do acompanhamento e mediação do professor de Língua Portuguesa, que pode explorar elementos e construções advindas da interação como objeto de análise, que compreenderia o cerne da próxima atividade.

Para Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36), as atividades epilinguísticas “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão sendo usados.” Nessa perspectiva, as interações que se processam na modalidade oral, escrita e multimodal seriam adotadas como objeto de análise em atividades epilinguísticas.

A utilização dos momentos de interação que ocorrem antes da produção textual como atividade epilinguística pode resultar em ampliação do potencial argumentativo dos estudantes, pois no geral esses se apresentam como argumentadores orais habilidosos, mas que apresentam dificuldades para sistematizar suas defesas quando a proposição exige a utilização da modalidade escrita da língua.

As atividades metalinguísticas são definidas por Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36) como aquelas “em que os interlocutores tomam a língua como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, dentre outras operações.” A proposição das autoras é que os professores possam investir na sistematização de conceitos e classificações que caracterizam a metalinguagem, com

base nos aspectos observados em atividades linguísticas e epilinguísticas, que ainda constituem desafios aos estudantes.

Adotamos a sequência didática como o procedimento que pode potencializar o trabalho com as categorias da ATD e LT no processo de ampliação da capacidade de argumentar dos estudantes. A seguir, trataremos de modo mais pormenorizado desse procedimento.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO A SERVIÇO DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

A expressão sequência didática vem sendo utilizada com frequência para denominar diferentes organizações de conjuntos de atividades que são desenvolvidas por professores de diferentes componentes curriculares, de maneira que esse procedimento é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), com base nos seguintes termos: “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Observamos, de saída, que toda e qualquer sequência didática precisa ser planejada com base em um gênero oral ou escrito, conforme indicado por Schneuwly e Dolz (2004), orientação à qual acresceríamos o gênero multimodal, visto que na contemporaneidade as construções multimodais são amplamente exploradas no contexto escolar, a exemplo da proposta do ENEM, que contemplam esses recursos.

As etapas da sequência didática serão descritas na sequência, com base na proposição dos pesquisadores considerados como âncoras desse procedimento, que apresentam orientações muito didáticas acerca da possibilidade de sua utilização para sistematização do trabalho, mediante a orientação para a produção do texto dissertativo-argumentativo, exigido no ENEM.

A apresentação da situação constitui a primeira etapa do trabalho com a sequência didática, de maneira que essa se encontra organizada em duas ações definidas: a) Apresentação de um problema de comunicação bem definido; b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

As orientações para a mediação do trabalho concernente à primeira produção estão detalhadas nas seguintes orientações: Primeiro: Possibilitar um primeiro contato

com o gênero, pois segundo Schneuwly e Dolz (2004), quanto menor o contato com o gênero, menor o poder de ação do aluno. Logo é importante que o professor possibilite uma abordagem inicial do gênero, para depois mediar a produção inicial; Segundo: Realizar a prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens. Com base nos referidos autores, o objetivo principal dessa produção reside na possibilidade de, com base nela, o professor realizar o mapeamento dos problemas que os alunos apresentam em relação ao gênero.

Após o levantamento dos desafios a serem contemplados no trabalho com a sequência didática, o professor irá investir nos módulos, cujos aspectos a serem contemplados serão definidos com base nas necessidades de cada turma. A primeira orientação para essa etapa é que o docente possa trabalhar problemas de níveis diferentes, pois as turmas são heterogêneas, de maneira que os estudantes se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento; a segunda orientação ressalta a pertinência de o professor variar as atividades e exercícios, pois considera as diferentes possibilidades de construção da aprendizagem, de modo que o docente pode utilizar diversas estratégias para contemplar os diversos perfis de estudantes; a terceira e última orientação trata da necessidade de o docente capitalizar as aquisições, de maneira que o processo de ampliação do conhecimento precisa ser acompanhado ao longo da realização das atividades.

A produção final consiste na última etapa da sequência didática, sendo que essa precisa ser considerada não como o ponto final de um trabalho, mas como a ação conclusiva de uma sequência de atividades que foram planejadas e desenvolvidas para atender ao propósito de ampliar conhecimentos sobre o gênero e sobre a língua.

Para tanto, consideramos pertinente que o professor possa utilizar a sequência didática como procedimento sistematizador para o desenvolvimento das habilidades implicadas na produção do texto dissertativo-argumentativo, exigido no ENEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação das ideias, informações e posicionamentos impreteríveis à construção do texto dissertativo-argumentativo depende do domínio de recursos que se encontram situados no cotexto e contexto. Embora a presente discussão não anseie a exaustão da discussão acerca dos desafios que permeiam a construção desse gênero, compreendemos que muitas ações e estratégias podem ser utilizadas pelo professor na perspectiva de garantir o desenvolvimento das habilidades cobradas no exame, visto que seu resultado possibilita o acesso de muitos estudantes ao ensino superior.

Diante dos desafios que permeiam a produção do texto dissertativo-argumentativo, cobrado no ENEM, compreendemos que o trabalho com a orientação para a produção, baseado nas técnicas argumentativas que compreendem os argumentos quase lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos de autoridade, além das categorias da referenciação, que versam sobre anáforas correferenciais e anáforas não correferenciais pode contribuir com a progressão textual e a produção de sentidos, desde que o professor adote o procedimento adequado, que conforme a nossa orientação seria a sequência didática, a ser explorada com base em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, implicadas no trabalho com a análise linguística.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo, Cortez, 1993.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. Em: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- HAAG, Cassiano Ricardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931
- HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- IDE, P. **A arte de pensar**. Tradução Paulo Neves: revisão da tradução Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. E. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERELMAN, C. OLBRECHTS – TYTECA. L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução GALVÃO, M. E. A. P. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REBELLO, L.S.; FERREIRA, L. C. V. **Anáfora: mecanismo coesivo de referência textual**. 22f. Trabalho de Conclusão de Especialização. (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SÁ, C. A. A. **A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à prática escolar**. 219f. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.
- SOUZA, G. S. de. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos**. 2003. 398 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.
- SOUZA, G. S.; SOUSA, M. S. C.; MOREIRA, M. C. F. A educação como espaço de superação de indiferença e discriminação social: argumentação e identidades em depoimento de uma professora universitária. **Revista Identidade!** (Online), v. 21, p. 80-90, 2016.
- TOCAIA, L. M. A carta do leitor como gênero midiático. In: GUIMARÃES, E. (Org.) **Textualidade e discursividade na linguística e na literatura**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: RESULTADOS DE PESQUISAS

Disneylândia Maria Ribeiro⁷
Francisca Geny Lustosa⁸

RESUMO

Nos últimos anos têm surgido profícuas discussões e reflexões sobre a temática das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças em sala de aula. Tal enfoque tem favorecido a compreensão do caráter contraditório, dialético, complexo dos processos inclusivos/excludentes que estão em curso no campo educacional, notadamente aqueles que ocorrem dentro dos muros da escola. No intento de colaborar com esse debate no âmbito acadêmico, o presente ensaio parte de dois objetivos principais: i- analisar as barreiras e os desafios que permeiam as práticas pedagógicas em contexto de inclusão, por meio do diálogo com estudos que versam sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência; ii- discutir os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de inclusão da criança com deficiência na escola comum. As bases teóricas que fundamentam as análises empreendidas no decorrer deste escrito estão agrupadas em três categorias: *práticas pedagógicas em contexto de inclusão* (JHÁ, 2007; LANUTI; MATOAN, 2018; LUSTOSA, 2002, 2009), *barreiras atitudinais* (LIMA; TAVARES, 2008; RIBEIRO; SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO; GOMES, 2017; TAVARES, 2012) e *desenho universal para a aprendizagem* (ZERBATO; MENDES, 2018; PRAIS, 2017; NUNES; MADUREIRA, 2015). A partir das discussões suscitadas, emergem ponderações acerca da conceituação do desenho universal na aprendizagem como forma de reduzir barreiras na aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão em educação. Práticas pedagógicas. Barreiras atitudinais. Desenho universal para a aprendizagem.

⁷Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pesquisadora Institucional do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/CAMEAM/UERN). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco. E-mail: d-landia@hotmail.com

⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Coordenadora do Grupo *Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores* - UFC.

Pesquisadora-membro do Observatório de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica – OIIIPe. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão social e educacional fomentadas nas últimas décadas têm desafiado professores e pesquisadores a desenvolver práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na escola comum e na Universidade. Desde a década de 1990, é notória a crescente presença de estudantes com deficiência nas instituições brasileiras de ensino. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC, 2009 a 2017), houve um aumento no número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, passando de 60,5% em 2009 a 84,1% em 2017.

E, apesar do retrocesso que estamos testemunhando desde meados do ano de 2017 até os dias atuais, no que concerne à inibição das ações e à descaracterização das políticas de inclusão, não podemos recuar, pelo contrário, precisamos criar espaços de debate e enfrentamento. O Estado brasileiro tem adotado medidas que se encontram na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educacional. Resta-nos potencializar as nossas ações dentro das escolas, das salas de aula, espaço, por excelência, de construção e mobilização de saberes, atitudes e práticas pedagógicas conscientes, crítico-reflexivas e de atendimento aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Essa contextura revela a emergência de discutirmos o caráter contraditório, dialético e complexo dos processos inclusivos/excludentes que estão em curso no campo educacional, notadamente aqueles que ocorrem dentro dos muros da escola. Desse modo, objetivamos neste ensaio analisar as barreiras e os desafios que permeiam as práticas pedagógicas em contexto de inclusão, bem como discutir os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão.

Para consubstanciar a reflexão ora anunciada, partimos de dois procedimentos metodológicos principais:

i- realizamos uma releitura de episódios e relatos de pesquisa que versam sobre o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência à luz do referencial teórico das barreiras atitudinais;



ii- em seguida, tomando como referência a literatura especializada da área, passamos a conceituar e caracterizar as práticas pedagógicas de atendimento às diferenças em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

AS BARREIRAS ATITUDINAIS E DIDÁTICAS: RELEITURA DE CENAS E RELATOS DE PESQUISA

Dizes tu que eu sou deficiente: mentira!
 Meu corpo é-o de facto. Não o nego. Mas o meu Eu não o é.
 Esse, conhece-se bem a Si Mesmo; ao ponto de saber, e acreditar,
 como enfrentar e contornar as suas limitações.
 - E tu quem És? Como és? Sabe-o bem?
 Não o sabendo, e, sobretudo, não acreditando nas Tuas Próprias
 Capacidades, e, conhecendo, também as limitações do Teu Corpo, que
 existem, não deves, nunca, julgar quem, ou aquilo, que não podes
 conhecer.[...]

José Pedro Amaral (1999)

A inclusão escolar da criança, jovem ou adulto com deficiência não é um processo linear e consensual. A literatura da área tem evidenciado a manifestação de diversas e complexas barreiras que interferem no processo educacional do público-alvo da educação especial, notadamente aquelas categorizadas como barreiras de atitude (JHÁ, 2007; LUSTOSA, 2002, 2009; LIMA; TAVARES, 2008; RIBEIRO; SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO; GOMES, 2017; TAVARES, 2012).

As barreiras na dimensão atitudinal, também denominadas por alguns pesquisadores como *barreiras invisíveis* ou *barreiras sociais*, têm dificultado significativamente a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. Jhá (2007, p. 42), ao discutir os obstáculos ao acesso e ao sucesso dos estudantes, tomando como referência os estudos realizados na América, Europa e Índia, elucida:

As barreiras ao acesso podem ser vistas em termos físicos e estruturais. Mas mais do que isso, é o currículo, a pedagogia, o exame e a abordagem da escola, que criam barreiras. A menos que essas *barreiras invisíveis* sejam atendidas, o acesso para todas as crianças e uma garantia de sucesso para todos continuarão sendo uma meta inalcançável. [...]

A epígrafe que abre esse tópico ilustra uma visão estigmatizante e estereotipada da pessoa com deficiência que fora construída historicamente e que predominou e ainda predomina em diversas culturas. Uma compreensão pautada no modelo médico-terapêutico que associa a deficiência a uma condição patológica, “anormal”, incapacitante e que deu origem às barreiras de atitude. Na acepção de Tavares (2012, p. 104)

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

No âmbito educacional, as barreiras atitudinais podem se manifestar através da crença na incapacidade cognitiva, intelectual, social e emocional da criança, jovem ou adulto com deficiência, ou ainda, no entendimento de que estes indivíduos devam frequentar classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados.

É possível observar nos episódios da pesquisa de mestrado “*Concepções de deficiência mental⁹ e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*” (LUSTOSA, 2002), a presença de diversas barreiras:

Professora: Tem uma aluna [“normal”] aqui da escola, que tem um irmão que é deficiente mental

Pesquisadora: E porque ele não estuda na escola?

Professora: Ah, porque ele é totalmente especial. Eu não tinha condição de recebê-lo. Agora em maio a mãe procurou a escola

⁹ Termo utilizado na época em que a pesquisa foi realizada para denominar o que hoje é consensualmente compreendido como deficiência intelectual.

novamente. Mas, eu disse: “eu atendo só criança pequena. Eu atendo em grupo, e ele, tem que ser individual [pausa], e também porque eu não fui treinada para o problema dele! (LUSTOSA, 2002, p. 87-88)

Destacamos, nesses excertos o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência. A professora se refere à criança usando os termos “deficiente” e “especial”, um discurso que tonifica a incapacidade da pessoa com deficiência, desqualificando-a e negando qualquer potencialidade cognitiva, afetiva, psicossocial presente nela. Outra barreira que se apresenta na fala da professora é a *barreira atitudinal de rejeição*, ela se recusa a receber em sua sala de aula a criança com deficiência, muito provavelmente por medo de estar diante do desconhecido e dos desafios dele decorrente. Segundo Ribeiro (2016, p. 76) “[...] esse tipo de comportamento leva à segregação e à exclusão social e tem implicações graves no processo educacional da pessoa com deficiência, que experimenta o preconceito em uma de suas formas mais perversas”.

Outro episódio da pesquisa supracitada (LUSTOSA, 2002) evidencia que o discente com deficiência coloca em xeque as práticas pedagógicas e os modos de avaliação da aprendizagem. Vejamos, a seguir:

Pesquisadora: Como que tu passas um aluno de uma série a outra?

Professora M. A.: Isso é, depende, de qual a criança, a criança que você tá falando é a criança que ainda tem problema de deficiência ou a criança em geral? (Maria Aparecida)

Pesquisadora: E o aluno com deficiência mental, que critérios que você usa para promover de uma série a outra?

Professora M. A.: Mulher, aí você tem cada criança. Você olha, cada criança tem uma deficiência diferente, né! (p. 22).

[...]

Pesquisadora: E o aluno com deficiência mental qual é o critério que você utiliza pra aprovação?

Professora M. L.: Minha filha, na verdade [pausa] Olha, eu [pausa] Eu não uso critério nenhum porque eu vejo [pausa] Quer dizer eu não vi nele nenhum [avanço/evolução na aprendizagem] Só nessa parte afetiva, nessa parte da socialização com as outras crianças, né! (LUSTOSA, 2002, p. 22-23).

Ter-se-ia, de um lado, critérios de avaliação para os grupos definidos como “normais” e, de outro, a total ausência de critérios avaliativos para os grupos rotulados/estigmatizados, isso porque a professora tem uma *baixa expectativa* relacionada à aprendizagem e o desempenho acadêmico do estudante com deficiência. Uma consequência dessa postura pode se materializar na baixa qualidade das mediações pedagógicas destinadas a esses discentes.

As discussões em tela nos mostram quão necessárias são as mudanças no contexto da escola “[...] o que implica a superação de barreiras principais: nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças; nas práticas pedagógicas, propriamente ditas, na superação das barreiras didáticas.” (LUSTOSA, 2009, p. 145).

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ORQUESTRANDO PRÁTICA PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Prá Não Dizer Que Não Falei Das Flores

Geraldo Vandré (1968)

Diante do desafio de reconfigurar as práticas pedagógicas tendo como horizonte a inclusão em educação, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (ZERBATO; MENDES, 2018; PRAIS, 2017). A literatura especializada tem apresentado os princípios do DUA como meios potencializadores de experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os estudantes, incluindo os que têm deficiência.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à

aprendizagem (Domingos, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014) (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

O Desenho Universal para a aprendizagem é concebido como um conjunto de estratégias, recursos materiais, arranjos dos espaços e organização do tempo visando acessibilizar o currículo escolar e, por conseguinte, remover as barreiras que se interpõem à aprendizagem na escola comum. Nessa configuração, todos os estudantes aprendem juntos, de forma autônoma e participativa, haja vista que os conteúdos são disponibilizados de diversas formas respeitando as especificidades de aprendizagem dos estudantes. “Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (ALVES et al., 2013 *apud* ZERBATO; MENDES, 2015, p. 150).

Os princípios do Desenho Universal são apresentados por Cast (2011, *apud* PRAIS, 2017) da seguinte forma:

i- Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, ou seja, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso. Esse princípio consiste em: propiciar opções para a percepção [visual, auditiva, etc], oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos; oferecer opções para a compreensão;

ii- Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão, em outras palavras, permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos, assim o planejamento pedagógico estará orientado a oferecer opções para a atividade física, a expressão e a comunicação e as funções executivas;

iii- Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento, o que implica em estimular o interesse e a autonomia dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas, bem como, oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência e a autorregulação.

Esses princípios levam em conta que os estudantes diferem na forma de acessar conceitualmente o currículo escolar, na forma como percebem e assimilam as informações, nas formas de agir e expressar o que sabem ou desejam saber, assim como, nos seus interesses e formas de engajamento pessoal. Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 140)

Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Comprendemos, dessa forma, que as práticas pedagógicas orientadas por esses princípios poderão responder de forma positiva às diferenças sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais dos estudantes no âmbito da sala comum, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e à formação cidadã. É oportuno assinalar que “[...] Considerar a diferença não tem a ver com um ensino adaptado, especializado a partir da deficiência, mas com um planeamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem” (LANUTI; MATOAN, 2018, p. 124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão em educação é um processo complexo, contraditório e desafiador, é, essencialmente, um terreno de lutas e de resistência. Estudos na área têm revelado a presença de distintas barreiras que impactam na escolarização da pessoa com deficiência. Na primeira parte deste ensaio, analisamos episódios de pesquisa em que as barreiras atitudinais atravessam as práticas pedagógicas, dificultando, pois, a implementação de propostas de educação inclusiva.

Salientamos, outrossim, que a literatura especializada tem apresentado, incansavelmente, alternativas de subsidiar a formação e o trabalho docente de forma a reduzir barreiras na aprendizagem. Consideramos deveras relevantes as pesquisas sobre

o desenho universal na aprendizagem como possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

Os princípios do DUA partem de uma compreensão inovadora dos processos de ensino e de aprendizagem, haja vista que consubstancia uma forma mais flexível e, por que não dizer, mais consciente de encarar o planejamento pedagógico e a ação didática. Por considerar que cada indivíduo é único e, portanto, possui interesses, formas de expressão, estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem, o DUA poderá potencializar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola comum.

REFERÊNCIAS

- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva, Chile**, v. 2, n. 1, p. 119 -128, fev. 2018. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129> Acesso em 10 de jul de 2018.
- LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.
- LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 09 de abr. 2019
- PRAIS, Jacqueline, Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017, p. 69 – 89.
- RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- RIBEIRO; Disneylândia Maria; SANTOS, Silas Nascimento dos. As barreiras atitudinais e a formação de professores: um estudo sobre o conteúdo veiculado pelo jornal do portal do professor. **Anais do III CONEDU**. Campina Grande, PB: Realize,

2016. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/927/790/>. Acesso em: 15 de abril de 2019

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v 22, n. 2, p. 147-155, abr-jun 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207> Acesso em: 15 de abril de 2019

TESES SOBRE OS ÍNDIOS TAPUIA PAIACU DO APODI/ RN EM DISCURSOS HISTÓRICOS

Maria Mônica de Freitas¹
Gilton Sampaio de Souza²

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar os processos argumentativos em documentos históricos que tratam dos índios Tapuia Paiacu do Apodi/RN. A base teórica para análise se apoia nos pressupostos da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002), que é atualmente também conhecida como uma teoria de argumentação no discurso (SOUZA, 2008). Os procedimentos metodológicos adotam os princípios da pesquisa descritivo-interpretativa na análise de um *corpus* constituído de três documentos históricos: duas cartas e uma certidão, com datas que oscilam entre os anos de 1688 a 1704. Tais documentos foram encontrados, como anexos, na publicação de Lopes (2003). Os resultados encontrados indicam que as teses centrais dos documentos são ancoradas em todo o ideário da colonização, ancoradas por argumentos associados às ideias de domínio do colonizador sobre os índios Tapuia. Os auditórios das cartas são particulares, apenas o da certidão é caracterizado como um auditório universal. Além disso, esse trabalho traz dados que podem contribuir para os estudos da história, da memória e da cultura das populações que vivem hoje às margens do Rio Apodi-Mossoró, não somente na Lagoa do Apodi, e que poderão contribuir a investigações de diferentes áreas do conhecimento

Palavras-chave: Argumentação. Documentos históricos. Índios Tapuia.

1 INTRODUÇÃO

Abordam-se neste trabalho aspectos textuais argumentativos relacionados com a história dos índios Tapuia Paiacu, grupo étnico originário das terras do Pody (Apodi). O termo Tapuia é explicado por Pires (2002), com base em definição feita pelos Tupi, como aquele que é selvagem, o bárbaro, os inimigos contrários. Pode ser também identificado como o nome de uma das classificações dadas pelos portugueses aos povos ameríndios, dividindo-os em dois grandes grupos: os Tapuia e os Tupi. Estes ocupavam os litorais e as matas tropicais; aqueles, os interiores e a caatinga, e falavam uma língua diferente. Os Tapuia se subdividiam em diversos subgrupos, entre os quais estão os

¹ Mestre em Letras Pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Emai:fontetapuya@gmail.com.

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros/RN. Atualmente é presidente da Fundação de Apoio à pesquisa do Rio Grande do Norte - FAPERN.

Paiacu de Apodi, os Pain, os Janduí, os Monxoró, Canindé, entre outros (SANTOS JÚNIOR, 2008).

Sobre os Paiacu de Apodi, atualmente existe uma entidade que trabalha pela reelaboração e recuperação da história e da cultura da etnia indígena originária, entendida como pertencentes aos povos tradicionais do lugar. Trata-se do Centro Histórico Cultural Tapuias Paiacus da Lagoa do Apodi (CHCTPLA), uma associação que tem como membros somente pessoas que se autoafirmam como pertencentes ao grupo étnico Tapuia Paiacu, formando uma comunidade de indígenas em seu conceito mais atual. Neste conceito, o índio é definido na própria legislação como “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, Art. no art. 3º, incisos I e II do Estatuto do Índio, 1973).

Pautados nessa idealização legislativa, e também em definições antropológicas, que inclusive se pautam na Convenção 169 (2004) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os povos autoafirmados se unem para construir o caminho de volta à sua cultura, que passou por um processo de intercalação, perdendo seus principais focos identitários. Na Figura 1, pode-se contemplar parte do grupo em uma de suas reuniões realizadas no ano de 2016.

Figura 1. Reunião do povo Tapuia Paiacu de Apodi



Fonte: Foto cedida pelo CHCTPLA.

A constatação de que há um movimento pela reelaboração da história e da cultura desta etnia permite justificativas bastante pertinentes para a sua seleção

enquanto tema de documentos nos quais o discurso pode ser analisado dentro da área de Linguística.

A abordagem deste tema como objeto deste trabalho se dá pelo fato de que estudar a temática indígena possibilita compreender a cultura e a formação da identidade de nossa região e do Brasil como um todo, assunto pertinente para todas as ciências humanas e também para o ensino de língua, da cultura e de língua portuguesa nas escolas. Em termos acadêmicos, é um ponto que tem se evidenciado em algumas instituições, porém de forma muito tímida.

Essa timidez acadêmica nos estudos indígenas em geral é tão evidente que, socialmente, ainda não se admite a possibilidade da existência de índios sobreviventes, isto é, de pessoas que estejam ligadas à descendência de povos indígenas, sejam estes Paiacu ou de outros grupos, quando se observa que os relatos pautados nas memórias pessoais de muitas famílias originárias da região indicam a presença de pessoas que se autoafirmam como pertencentes aos povos que estavam no território das ribeiras do rio hoje conhecido por Apodi-Mossoró.

Documentos antigos indicam a forte presença do povo Tapuia em todo o contexto do sertão, em especial envolvendo a região de Apodi, onde ocorrera a missão jesuíta ligada à colonização, denominada pela coroa portuguesa de “Ribeira do Apodi”, na qual se incluíam as terras desde o Pody a Serra dos Dormentes, situada hoje no município de Portalegre (DIAS, 2010).

Nesses documentos, é possível perceber, pela forma como são escritos, como foi norteado, organizado e executado todo o processo de colonização das terras do sertão, em especial de toda a região do médio e alto Oeste Potiguar. Tanto as narrações quanto as descrições, e em especial as argumentações construídas nos discursos documentais, são passivas de interpretações que revelam o projeto que tinha uma meta exterminadora dos povos antigos da região.

Considerando o exposto, a temática é deveras importante para ser estudada nas universidades e fora delas, e poderá trazer grandes contribuições para o entendimento de como se formou a etnia que ainda se revela nas identidades coletivas da região denominada de alto e médio Oeste Potiguar, no semiárido nordestino. E quando se refere à forma como são construídas as sequências do discurso, no teor das teses, percebe-se como é revelado o pensamento europeu com relação aos povos que habitavam o sertão semiárido potiguar.

Por isso, problematiza-se a argumentação construída em discursos de documentos antigos, nos quais possamos encontrar explicações sobre as técnicas argumentativas utilizadas nesses textos, buscando construir os sentidos que podem fazer melhor compreender a história dos povos indígenas que foram os primeiros habitantes destas terras.

Algumas questões problematizadoras da temática podem favorecer ainda mais a compreensão do foco desse estudo: como a temática é abordada discursivamente nos documentos? Em que tempo e para qual auditório o discurso e a argumentação foram direcionados? Em síntese, quais teses e como elas são construídas nos discursos sobre os índios Tapuia Paiacu do Apodi/RN nos documentos históricos?

O objetivo do estudo é analisar processos argumentativos em documentos históricos que tratem da temática dos índios Tapuia Paiacu do Apodi na região do médio e alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte. De forma específica, a pretensão é identificar e analisar, em documentos históricos, e articulando as memórias, sentidos e histórias desses índios, as teses e o auditório ao qual se dirigiam os oradores dos discursos, na época. Essas teses e auditórios são analisados sob a perspectiva da Nova Retórica, tendo como base os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), de Souza (2008), entre outros.

Além disso, este trabalho é parte dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “Estudos em Discurso, Argumentação e Retórica”, do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros/RN e, também, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros.

No GPET, vários estudos que articulam aspectos da argumentação, da cultura e da memória dos povos que viveram e/ou vivem na região Oeste Potiguar foram desenvolvidos e seus resultados foram publicados em periódicos nacionais e internacionais. Merecem destaque aqui alguns desses escritos, entre os quais estão livros e artigos científicos: *Representações discursivas sobre Lampião em notícias de jornais mossoroenses (1927): O mais audaz e miserável de todos os bandidos?* (SILVA; SOUZA; RODRIGUES, 2017), *Discursos e argumentação em memórias que*

constituem o açude público (LIMA et al, 2017), *O papel do auditório no discurso retórico-argumentativo: uma análise do texto jornalístico* (SOUZA, 2001), *Engenhos e casas de farinha em discursos de idosos do Alto Oeste Potiguar: argumentação em depoimentos de trabalhadores rurais do Século XX. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste* (MOREIRA, et al, 2016) e outros.

Outros estudos desenvolvidos pelo grupo incluem algumas dissertações de Mestrado que trabalham com a análise dos discursos orais e/ou escritos dos mais diversos atores sociais e culturais que vivem e produzem estes discursos, também no cotidiano da região Oeste Potiguar. Entre as quais destacamos:

Dantas (2015) com o trabalho intitulado *Cultura popular e argumentação sobre a Lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula*, utilizando-se do gênero memória oral como base para a produção escrita dos alunos.

Lopes (2015), que estuda as *Narrativas andantes da passagem da Coluna Prestes pelo município de São Miguel/RN: contexto sociocultural e argumentação no ensino de Língua Portuguesa*, pesquisa esta que analisa a argumentação nos textos dos alunos.

Pessoa (2015) abordando o título *Argumentação em memórias literárias da olimpíada de Língua Portuguesa*, analisando os processos argumentativos nas memórias escritas pelos alunos sobre o lugar onde vivem.

O *corpus* selecionado para esta análise é constituído de nove excertos extraídos de três documentos históricos que estão referenciados pelo livro de Lopes (2003), que também os coloca como anexos, sendo esse livro publicado pela Fundação Vingt-un Rosado, em parceria com o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. De cada documento, três excertos são analisados. Os documentos são: (i) uma *Carta* extraída por Lopes (2003) do Arquivo Histórico Ultramarino – Lisboa/ Portugal, Caixa RN-1, sem data, escrita por Joseph Lopes Ulhoa e endereçada ao Rei de Portugal, na data de 22 de março de 1688; (ii) o segundo documento, também extraído do mesmo arquivo, código 257, fl. 127v./128, data de 22 de maio de 1703, trata-se de uma *Carta* enviada ao Ouvidor Geral da Paraíba, o Desembargador Christóvão Soares Reymão, sem definição de autoria; e (iii) o terceiro documento, da mesma origem dos anteriores, é uma *Certidão* concedida ao Padre Jesuíta Manoel Diniz, por Luiz de Souza em 11 de julho de 1704.

O estudo é de metodologia descritivo-interpretativa, partindo da análise de parte dos excertos onde se identifica o auditório como também as teses desenvolvidas no processo argumentativo que subjaz aos documentos. Este artigo está estruturado em quatro seções: INTRODUÇÃO, que discute aspectos envolvendo a temática, os objetivos, a justificativa e os aspectos metodológicos da pesquisa; ORIENTAÇÕES TEÓRICAS que norteiam o estudo, momento em que se apresentam os fundamentos da nova retórica; ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM DOCUMENTOS SOBRE OS ÍNDIOS TAPUIA, em que se analisa o *corpus* definido para o estudo, com ênfase nas teses presentes nos discursos e nos auditórios a que se dirigiam; e, por último, faz-se as considerações finais, com retomadas dos principais elementos do trabalho e apontamentos para outros estudos.

2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS: A ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA

A argumentação pode ser entendida em sua totalidade como algo formado por partes argumentativas presente no desenvolvimento de um determinado discurso, seja este oral ou escrito. E como os discursos se manifestam em textos, ela pode ser de forma simples, definida como uma tecitura de argumentos (LAZAROTTO, 2009).

Na atualidade, a argumentação no discurso é representada pelo Tratado da Argumentação: a Nova Retórica, escrito por Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca no ano de 1970. Neste trabalho, os referidos autores retomam a Retórica antiga, desenvolvida por Aristóteles recuperando os conceitos de orador, auditório; porém, fazem uma aplicação às funções de qualquer discurso, sem limitá-la às situações de debates judiciários, deliberativos e epidícticos, como eram compreendidos na Grécia Antiga (SOUZA; COSTA, 2009).

Na sua concepção mais atual, se apoiando na leitura do *Tratado da Argumentação*, Souza (2008) conceitua a argumentação como uma ação humana implicadora no convencimento, validando a defesa de uma opinião. E para que isso se efetive é preciso que aconteça uma interação entre alguém que produz o discurso,

denominado de orador e alguém que recepciona, escuta e compreende, ou seja, um auditório, em situações reais de uso da linguagem.

Nessa compreensão, a argumentação somente se materializa a partir de uma situação de interlocução (SOUZA, 2008). Firma-se no processo de convencer, argumentar e persuadir como prática social e por isto envolve elementos especiais, os quais se constroem a partir de fundamentos ligados aos interesses, aos valores culturais, sociais, políticos, econômicos, dentre outros que se pautam na história, memória e identidade de cada produtor ou interlocutor.

Com base nessa definição, a argumentação tende a ser construída ao longo da ocorrência discursiva e o seu objetivo será atingido quando houver convencimento ou persuasão. Fala-se em alternância dos fenômenos pelo fato de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) definirem de forma diferente o ato de persuadir do de convencer. Para eles, a argumentação é persuasiva quando consegue atingir um auditório particular e, convincente, quando quer obter a adesão de todo ser racional.

Por isso os autores se ocupam em definir o auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 22). Além disso, eles fazem uma classificação do auditório, dividindo-o em três tipos: o auditório universal, formado por homens adultos e normais; o auditório formado no diálogo pelo interlocutor a quem se dirige e o auditório constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

O que se pode depreender de toda essa discussão sobre a argumentação é que um dos seus principais objetivos é aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento, como situam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). E mesmo compreendendo que existem a universalidade e a particularidade do auditório, discussões e debates podem ser dirigidos a um único ouvinte; isto ocorre muito nos debates e discussões que ocorrem nas conversas cotidianas.

Pode-se perceber, portanto, que no processo argumentativo é parte essencial a existência de um processo de construção de sentidos lógicos. E nisto parece se envolver outros elementos que se unem para constituir a totalidade do discurso argumentativo. Souza e Costa (2009) pressupõem que se em um discurso a argumentação atinge o seu objetivo é porque a defesa foi constituída de todos os elementos que estão envolvidos no ato de argumentar.

O êxito ou não do discurso depende da maneira como ele é defendido, por isso é preciso termos em mente que o ato de argumentar é um processo que envolve uma tese (*logos*) a ser defendida pelo orador, a imagem que esse orador faz dos interlocutores/auditório (*pathos*) e para o qual dirige seu discurso; e, ainda, a sua própria imagem (*ethos*), visando à credibilidade (SOUZA; COSTA, 2009, p. 3).

Como se pode notar, o processo argumentativo é constituído primeiramente de uma tese que é defendida pelo interlocutor, direcionada a um auditório, ou seja, alguém produz um discurso destinado a outrem que se dispõe a interagir o que é defendido na tese, isto é, a ouvi-lo ou lê-lo. Na construção de uma tese, o orador se firma sempre na defesa de “ideias, opiniões e se utiliza, de forma consciente ou inconsciente, de estratégias argumentativas que estão condizentes com o seu propósito comunicativo” (SOUZA; BESSA, 2011, p. 306).

As técnicas argumentativas também fazem parte da abordagem do Tratado da Argumentação. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), são atividades necessárias porque para argumentar é necessário ocorrer uma pré-disposição dos interlocutores de fazerem acordos no ato da construção dos discursos. “Em nosso mundo hierarquizado, ordenado, existem geralmente regras que estabelecem como a conversa pode iniciar-se, um acordo prévio resultante das próprias normas da vida social” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 17). Trata-se de um combinado que se concilia desde o início do “desenvolvimento da argumentação e estará ligado ao que é presumidamente admitido pelos ouvintes, ou seja, o orador precisa ter em mente um auditório que partilhe dos mesmos valores (WYSOCKI, 2009, p. 257).

Souza e Bessa (2011, p. 306) informam que as técnicas argumentativas são usadas com o objetivo de “convencer seu(s) interlocutor(es) da pertinência ou validade de sua(s) tese(s)”. Vale ressaltar que no entendimento da Nova Retórica, as estratégias são chamadas de técnicas argumentativas. As técnicas têm diversas funcionalidades na produção de um discurso e em especial quando se trata da defesa de uma tese. Há sempre aquelas que têm a função axial (central), que é ancorada por outras que lhe dão sustentabilidade.

Quem discorre sobre essa divisão das teses é Ide (2000). Para este autor, quando se define a tese central entende-se que esta tem a função de “proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro ou o falso” (IDE, 2000, p. 51). Segundo Souza e Bessa (2011, p. 307), diante dessa compreensão é possível afirmar que essa tese central “se articula à própria temática do texto, cuja defesa se dá por meio de vários tipos de argumentos”. Mas, o principal elemento norteador da compreensão de uma tese é que ela se formula a partir de uma pergunta, ou seja, visa responder a uma problemática. Por isso, a possibilidade de existência de uma tese central que responde a um problema geral. Na constituição dos argumentos é que podem surgir as teses de adesão inicial, as quais se vinculam aos aspectos argumentativos, que podem ser denominados axiais ou de ancoragem.

Ao final, o que se pode concluir é que a argumentação, diante das definições da Nova Retórica é constituída a partir de uma tese central, partindo de uma problemática que também se constitui como genérica. Sendo assim, essa centralidade da tese significa seu passeio por todo o corpo de uma peça argumentativa. Ao considerar que o desenvolvimento de técnicas argumentativas é uma atividade que caracteriza o processo de construção do discurso, e entendendo que os documentos históricos relacionados à existência dos Tapuia Paiacu do Apodi, bem como de fatos e massacres vivenciados por esses indígenas no processo de colonização, analisam-se neste estudo as teses e os auditórios constituídos em documentos históricos sobre esse grupo indígena.

3 ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM DOCUMENTOS SOBRE OS ÍNDIOS TAPUIA PAIACU

Ao considerar que no processo argumentativo o interlocutor destina-se ao seu auditório, utilizando-se de ideias e opiniões, com base em técnicas argumentativas, conscientes ou sem total consciência de seus usos, mas sobretudo defendendo teses sobre as temáticas em pauta. Nos documentos históricos que esclarecem a existência dos Tapuia na “Capitania do Rio Grande”, especialmente no Documento I, no qual consta uma carta que tem como destinatário o Rei de Portugal, no ano de 1688, pode-se iniciar uma análise que identifica essas teses observando um dos seus primeiros excertos, apresentado na Figura 2.

Figura 2. Os motivos da carta ao Rei de Portugal.

A materia della he o levantam^{to} q ouve na Capitania do Rio Grande como sou filho do Brazil e com bastantes noticias das inclinações desta nação poderey sem m^{ta} censura falar neste particular. E assy conforme o meu entender proporey com o devido respeito, a VMag^{de} o caminho mais suave p^a o melho-ram^{to} desta alteração.

Fonte: excerto extraído da Carta Joseph Lopes Ulhoa ao Rei de Portugal (1688).

No excerto acima pode-se identificar que o trecho está direcionado a construir argumentos que apresentam a tese central do documento que é “apresentar ao Rei um caminho mais suave” para dominar os Tapuias, pois, ao que parece os colonizadores estavam tendo dificuldades para atingir esse objetivo.

E como é também afirmado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), quando falam dessa classificação das teses, não há somente uma tese sendo sustentada por argumentos dentro de um dado discurso. Existem as teses de ancoragem, as quais auxiliam na construção dos argumentos que validam a tese central. Neste sentido, apresenta-se um excerto também do Documento 1, identificado como parte da constituição de uma das teses de ancoragem sobre ao Tapuia Janduí (nome atual) que é “os Tapuyos Jandoin, não têm aldeia e por isso são difíceis de aplicar o domínio, tanto o meio da indústria quanto com armas e castigos”, como está registrado através da Figura 3.

Figura 3. A valentia dos Tapuia na carta ao Rei de Portugal

Estes Tapuyos a q chamam Jandoins são m^{to} diferentes dos outros porq não tem aldeas nem parte certa em q vivem e sempre andão volantes sustentandosse algumas vezes dos frutos da terra e cassa que matão e outras de algum gado que lhes dão os vaqueiros o eles lhe roubão.

Fonte: excerto extraído da Carta Joseph Lopes Ulhoa ao Rei de Portugal (1688).

Seguindo as anotações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), mesmo este excerto se constituindo em uma tese de ancoragem, no limite do seu âmbito há uma tese central: “Os Tapuyas são instáveis, escorregadios, difíceis de dominar”. Portanto, nesse fragmento pode-se observar a tese de ancoragem com relação à tese principal da carta, mas em se tratando do âmbito argumentativo do próprio trecho há uma tese central, ancorada por outras teses: “eles são diferentes, não têm aldeias fixas e se sustentam de qualquer fruto da natureza”.

Vale acrescentar que no corpo do texto, o interlocutor dá continuidade às teses de ancoragem da tese central, focalizando argumentos que são justificativas para que haja uma forma mais suave de dominar os “Tapuias” e acentua a defesa de que pelo uso das armas é impossível e inconveniente, o que se configura como mais uma tese que ancora a principal. O terceiro excerto que parece se configurar como ancoragem da tese central, mas que ao mesmo tempo, em sua estrutura se identifica, tanto teses centrais quanto de ancoragem é o que pode ser lido a seguir, na Figura 4.

Figura 4. As justificativas do colonizador

sistirem com estes Tapuyos, p^a o q lhe mandarão fazer aldeas e dará alguma pouca de terra capaz de poderem plantar suas lavouras de q se hão de sustentar, e com o trabalho dellas, o q os p^{es} os obrigarão, e com a sua doutrina ficarão de todo domesticos e se hirão reduzindo a nossa Santa fê e bautizando, q p^a estas converções p^{es}se q deu D's particular zello a estes rellegiozos e q^{do} não fora por outra razão maes q donde por esta do bem destas almas se devião buscar p^a os caminhos maes suaves p^a se poder chegar a estes fins; q^{do} elles não impedem os das Armas no cazo que seja presiso uzar dellas, o q entendo será escusado.

Fonte: Excerto extraído da Carta Joseph Lopes Ulhoa ao Rei de Portugal (1688)

No fragmento, vê-se que a tese central é propor uma solução para o domínio dos Tapuia. E, para isso, a proposição descreve o tal “caminho suave” indicado. Como se pode observar, este caminho se constitui de ancoragens baseadas nas situações e temor dos índios; a questão da terra para a lavoura, a doutrinação cristã, dentre outras atitudes que se constituem ‘os caminhos suaves’ que são citados como parte da tese principal do discurso.

No final da carta, pode-se perceber a retomada da tese central apresentada no primeiro excerto, através de uma conclusão na qual o autor do discurso apresenta o que espera de sua defesa com relação ao problema enfrentado pela coroa com relação ao domínio dos Tapuia. Observe-se o trecho apresentado na Figura 5.

Figura 5. A expectativa do autor da carta sobre as novas estratégias

faltar aos q obrão bem de sua p^{te}, devo eu esperar della q sayão estes meynos tão bem sucedidos como he o dezejo que tenho de servir a VMag^{de} e se na minha pessoa VMag^{de} achar suficiencia p^a ir executar com a obra o q digo neste papel de palavra poderey segurar a VMag^{de} q no zello cuidado e fidelidade me não levará outro ventagéns. O suposto q sou opozitor a este lu-

Fonte: Excerto extraído da Carta ao Desembargador Christóvão Soares Reymão.

Percebe-se que a ideia mais pertinente deste excerto é a de que a sua proposição seja algo que possibilite o sucesso da ação com relação ao domínio dos Tapuia.

Em síntese, a tese defendida pelo autor deixa claro o cenário de guerra que era vivenciado entre portugueses e índios do sertão na capitania do Rio Grande do Norte, em especial aos grupos que ocupavam a região Oeste e Seridó do Estado. Os Tapuia Janduí, tanto ocupavam as regiões da Chapada e do Vale do Apodi como do Vale do Assú (LOPES, 2003).

No que diz respeito ao auditório do discurso analisado, pode-se perceber o tipo particular, constituído pelo próprio autor do discurso e seu destinatário, o Rei de Portugal. Como se sabe, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) essa configuração de auditório caracteriza-se pelo diálogo entre o produtor do discurso e seu interlocutor, deliberando as razões dos seus atos. O autor da carta faz isso de forma muito clara em todo documento.

No segundo documento, que consta de uma carta ao Ouvidor Geral da Paraíba, uma vez que a colonização do sertão nordestino se iniciou por este Estado e se estendeu ao Ceará e Rio Grande do Norte, os excertos que permitem depreender as teses constitutivas da argumentação no texto são três. Inicia-se pelo excerto apresentado na Figura 6.

Figura 6. A sugestão do aldeamento dos índios

Desembargador Christóvão Soares Reymão. V.Sa. viosse a vossa carta de 21 de setembro do anno passado e duvidas que nella referes sobre a intelligencia da ley que se vos mandou p^a a forma que deveis uzar na repartição da lágoa de terra que se ha de dar a cada aldeia dos indios da vossa jurisdicção e principalm-

Fonte: excerto extraído da Carta ao Desembargador Christóvão Soares Reymão.

A leitura do excerto apresentado permite compreender que a tese central de toda a carta está definida nesta parte do texto. A finalidade das colocações feitas pelo autor é justamente a defesa da ideia de que o Desembargador, que se constitui o auditório particular, da mesma forma que ocorre no documento 1, obedecendo aos pressupostos do Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), deve cumprir a lei de divisão de terras (aldeamento) entre os Tapuias, e somente com estes.

Ao dá ciência da obrigatoriedade da lei, em outras partes da carta pode-se perceber teses de ancoragem para os argumentos que esclarecem a necessidade da correspondência. A interpretação permite concluir que até a emissão desta carta a lei não estava sendo totalmente cumprida e outros agrupamentos indígenas estavam participando das repartições de terra. Para fundamentar a tese de cumprimento obrigatório da lei, o produtor do texto diz o seguinte no excerto da Figura 7:

Figura 7. A ordem ao cumprimento da lei de aldeamento

te os que se achão aldeados no districto do Rio Grande que todas se encaminhão ao melhor aserto desta diligencia e como reparais se deve entender que as Aldeas declaradas na ordem hão de ser assim as dos indios Tapuyas como os que se chamão caboucos,

Fonte: excerto extraído da Carta ao Desembargador Christóvão Soares Reymão

É visível a defesa da ideia de que somente os índios das aldeias tapuias e os que se chamam de caboclos podem participar da repartição da légua de terra. Esta se torna a tese central do excerto e que ao mesmo tempo dá sustentação à tese central de toda a carta.

Enquanto isso, no excerto da Figura 8, observa-se as teses que se constituem como defesa referente aos castigos que devem ser sofridos pelos indígenas se por acaso não aceitarem as condições impostas por essa lei.

Figura 8. A defesa a castigos aos indígenas

p^a suas lavouras, e se aquelles que por bem senão quizerem aldear se se han de aldear com o poder das armas e sendo nellas rendidos quando resistão se se han de captivar e ultimamente de quem vos haveis de valler p^a os avisos que vos for necessario fazer a Pernambuco. Me pareceo mandarvos declarar por esta que a ley de 23 de novembro de 1700 se deve dar execução dandose aos indios a terra que nella ordena p^a sua vivenda com declaração que a dita ley comprehende som^{te} aos Tapuyas que

Fonte: Excerto extraído da Carta ao Desembargador Christóvão Soares Reymão

A ideia de render os índios que não quisessem ser aldeados conforme a referida lei é bem clara no início do excerto, sendo uma tese de ancoragem do argumento em favor do castigo pela não obediência à lei instituída pelos colonizadores. Outra tese que serve de ancoragem à principal é o reforço dado à informação de execução da lei de 23 de novembro de 1700, tornando repetitiva a ideia central de que somente os Tapuias do sertão estariam aptos a participar da repartição legal.

No documento 3, distintamente dos dois primeiros documentos, o discurso é constituído de uma certidão expedida a um dos padres da Companhia de Jesus, ao qual é dada a condição de da honra, mas o auditório neste caso se torna caracterizado como universal, dada a possibilidade dessa certidão ser lida por qualquer interlocutor. Portanto, neste caso não se pode definir de forma exclusiva o referido auditório, apesar de o discurso registrado ter um destinatário específico. A tese central do referido documento é construída ao longo do texto que tem por objetivo justificar as honras que são merecidas pelo Padre Jesuíta Manoel Diniz; e o excerto da Figura 9, demonstrado a seguir é o que mais deixa evidente esta tese:

Figura 9. Justificativa para as honras ao padre

todos nos assistia com igual grandeza. devendose por todas as rezões a seu unico singular zelo as g^{des} utilidades que se espe-
rão da mudança desses Tapuyas assim p^a o serviço de D^s como
de Sua Mag^{de}, q. D^s g^{de}. Pelo que o julgo por digno e merecedor de toda a honra e favor q. S. Mag^{de} for servido fazerlhe.

Fonte: excerto extraído da Certidão expedida ao Pe. Manoel Diniz, em 1704.

A tese central se sustenta exatamente no trecho em que se lê: “devendo-se por todas as razões a seu único singular zelo as grandes utilidades [...] para o serviço de Deus como de sua magnitude [...]”. Defende-se neste trecho a ideia da importância de certificar o merecimento do padre pelo trabalho feito na Companhia, constituindo assim a tese central defendida em todo o texto.

Em outras partes da referida certidão pode-se notar trechos que justificam essa tese, construindo-se assim várias teses de ancoragem aos argumentos que a validam. O excerto impresso na Figura 9 é um destes:

Figura 9. Justificativas para a tese central

Certifico eu o Pe^e M^{el} Diniz da Comp^a de Jesus missionário de hum rancho da nação Payacú do mayoral chamado M^{el} de Abreu da Lagoa do Podi, que determinandosse ser necessario e conveniente ao serviço de D^s e de Sua Mag^{de}, que D^s g^{de}, mudaremsse os ditos Tapuyas do sertão em que estão aldeados pa hum sitio de Gramacio da Freguesia de Goyaninha, Capitania do Rio G^{de} p^a que entre os moradores della podessem viver com abundancia de plantas modo christão e humano, e assentandose com effeito a dita mudança sendo em 10 de Fev^{ro} desse prez^{te} anno 1704, chegou ao dito sertão do Podi em que eu estava assituado com os ditos Tapuyas o Sarg^{to} Mayor José de Moraes Navarro com cincoenta soldados do seu terço assistente na Rib^{ra}

Fonte: Excerto extraído da Certidão expedida ao Pe. Manoel Diniz, em 1704. .

É possível lê várias partes nas quais se veem teses que justificam a honra concedida ao padre. Uma delas é que a missão do Padre Manoel Diniz foi conveniente no “rancho da nação Payacú do mayoral chamado Mel de Abreu da Lagoa do Podi [...] pela Sua Mag^{de} [...]”. Este fragmento do excerto revela uma ancoragem na importância dada à missão dos jesuítas no auxílio aos colonizadores.

Vê-se no mesmo excerto a referência ao Sargento Mor José de Moraes Navarro que se situava nos sertões da Ribeira do Apodi, a fim de investir cada vez mais na conquista das terras. E, para isso, a missão dos padres era de referência bastante conveniente. Em outro excerto, consumam-se mais algumas teses de ancoragem, referendadas nas ações desenvolvidas pelo padre Manoel Diniz quando do comando das mudanças de desaldeamento dos Tapuia de Apodi para outras localidades. No Excerto da Figura 10 pode-se observar isso.

Excerto 10. Referências às ações desenvolvidas pelo Pe. Manoel Diniz

ordem necessaria nos pusemos em marcha a vinte e três de Fevereiro com setecentos e mais Tapuyas entre grandes e pequenos: e tendo caminhado pelo deserto treze dias chegando junto a Ribeira do Assu a hum sitio chamado Piató tivemos hum encontro com os ditos barbaros Janduims, em o qual se matarão de parte a parte alguns Tapuyas e se não fora o grande valor e prudente disposição do Sargento Mayor sem duvida matarião os ditos Janduims a todos os Payakuses pelo embaraço em que se achavão com mulheres e

Fonte: excerto extraído da Certidão expedida ao Pe. Manoel Diniz, em 1704.

Uma das teses validadas neste trecho, mesmo de forma implícita é a de que os grupos que acompanharam as mudanças dos Tapuia de Apodi para as aldeias que eram constituídas a partir da repartição das terras em outros lugares, passaram por vários momentos difíceis, seria uma forma de justificar a pertinência da tese central sobre a honra merecida diante do mérito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo proporcionou a constatação de que em todos os documentos históricos há registros acerca da existência dos índios Tapuia Paiacu e das constantes fugas e retiradas, mediante processo de colonização que se iniciou no século XVII, na Capitania do Rio Grande do Norte. As teses centrais analisadas nos processos argumentativos das cartas enviadas ao Rei de Portugal e ao Ouvidor Geral são validadas por ancoragens que sustentam a ideia fundada no domínio português sobre as etnias que já existiam na Ribeira do Apodi quando o colonizador apareceu.

Na certidão concedida ao padre Manoel Diniz, fica evidente que a tese central busca a justificativa de honra ao mérito pelas dificuldades vivenciadas pela Companhia de Jesus ao doutrinar as tribos que habitavam o lugar naquela época. Os produtores do discurso deixam evidente a condição de dominador, enquanto os índios Tapuia Paiacu assumem a posição de grupos humanos em processo de dominação. Tanto que, alguns dos trechos da argumentação se fundamentam na ideia de cumprimento às leis instituídas pela coroa portuguesa. As normas ditadas evidenciam a imposição linguística, religiosa e o adestramento como pressupostos do domínio como se os índios não tivessem uma identidade humana.

Em suma, atentando para o objetivo do trabalho, as teses levantadas nos textos são destinadas a auditórios particulares e universais. As duas cartas, uma destinada ao Rei e a outra ao Ouvidor Geral têm auditórios particularizados, voltados para o comando da colônia. A certidão concedida ao Padre é um discurso voltado para o auditório universal.

Quanto às perspectivas do estudo no sentido de auxiliar o entendimento sobre a temática da história indígena e dos discursos voltados para esta, foi bastante pertinente. As teses analisadas permitiram relacionar as ideias centrais do texto com a constituição de aspectos pertinentes a memória e a identidade dos Tapuia Paiacu, de forma que se atente à constituição dos processos argumentativos como consoantes com os objetivos do colonizador.

Por fim, esse estudo traz dados que contribuem diretamente para compreender os discursos e os poderes em textos do século XVII e XVIII, mas também para compreender os motivos de alguns séculos depois os índios terem perdido as terras e terem muitas de suas aldeias e grupos étnicos destruídos, inclusive com grandes chacinas, por colonizadores e pelas missões jesuíticas. Além disso, esse estudo traz

dados que podem contribuir para os estudos da história, da memória e da cultura das populações que vivem hoje às margens do Rio Apodi-Mossoró, não somente na Lagoa do Apodi, e que poderão contribuir a investigações de diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

DIAS, T. A. Os marcos da colonização portuguesa na Serra de Portalegre (séc. XVII a XVIII). In: CAVALCANTE, M. B.; DIAS, T. A (Orgs.). **Portalegre do Brasil: história e desenvolvimento**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

IDE, P. **A arte de pensar**. 2. ed. Tradução Paulo NEVES. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAZAROTTO, C. C. **Argumento, argumentação e auditório universal: a nova retórica de Perelman**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Filosofia) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria/RS.

Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/PERELMAN.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

LIMA, S. J. B. de. ; SOUZA, G. S. ; PEREIRA, L. S. ; COSTA, R. L. . Discursos e argumentação em memórias que constituem o açude público 25 de Março. **Diálogo das Letras** , v. 6, p. 264-283, 2017.

LOPES, F. M. **Índios, colonos e missionários na colonização da Capitania do Rio Grande do Norte**. Mossoró/ RN: Fundação Vungt-um Rosado, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 2003.

MOREIRA, M. C. F., SOUZA, G. S., SOUSA, M. S. C., MEDEIROS, A. G. .

Engenhos e casas de farinha em discursos de idosos do Alto Oeste Potiguar: argumentação em depoimentos de trabalhadores rurais do Século XX. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2017, Recife. Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne: **Anais eletrônicos da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. v. 1. p. 283-294.

PERELMAN, C.; OLBRESCHTS – TYTECA. L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIRES, M. I. C. **Guerra dos Bárbaros: resistência indígena e conflitos no nordeste colonial**. 2 ed. Recife : Ed. Universitária UFPE, 2002

SANTOS JÚNIOR, V. **Os índios tapuias do Rio Grande do Norte: antepassados esquecidos**. Mossoró/RN: UERN, 2008.

SILVA, A. A. ; SOUZA, G. S. ; RODRIGUES, M. G. S. . Representações discursivas sobre Lampião em notícias de jornais mossoroenses (1927): O mais audaz e miserável de todos os bandidos? **Intersecções. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais** , v. 10, p. 116, 2017.

SOUZA, G. S. O papel do auditório no discurso retórico-argumentativo: uma análise do texto jornalístico. **ABRALIN** (Curitiba) , Fortaleza, v. 26, p. 505-507, 2001.

_____. **Argumentação no discurso**: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lílian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.

_____.; BESSA, J. C. R. A produção textual no ensino superior: Análise de processos argumentativos em justificativas de monografias de graduação. **Veredas**, Juiz de Foras: online – Atemática –, p. 305-320, 1/2011. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/Artigo-25-Gilton-Sampaio-Pagina%C3%A7%C3%A3o2.pdf>> Acesso em 15 de outubro de 2016.

_____. COSTA, R. L. O professor de letras e o seu discurso: a constituição do *ethos* de professores do ensino superior. **Letra Magna** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 05, n.10 - 1º Semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/professorletrasdiscurso.pdf>> Acesso em 15 de outubro de 2016.

WYSOCKI, B. Um estudo das estratégias argumentativas presentes no discurso de reconstrução da imagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 38, v. 3: p. 255-268, set.-dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EVL38N320.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

ANEXOS



DOCUMENTO 1

Arquivo Histórico Ultramarino - Lisboa/Portugal
 Caixa RN-1, sem data - Carta de Joseph Lopes Ulhoa ao Rei de Portugal.
 Microfilme da Divisão de Pesquisa Histórica/UFPE

Vejase no Cons^o Ult^o e se me consulte (...) com o seu parecer. Lisboa 22 de março de 1688.

Sr.

Este papel offeresso segunda vez nas Reais mãos de VMag^{de} foy servido mandar remeter ao Concelho Ultramarino não ha noticias delle, e procurando a cauza do secretario do mesmo Concelho, diz o remetera ao Procurador da Faz^a Sebastião Cardoso Sampayo, em cujo poder se não acha entre os m^{tos} papeis q em minha presença buscou, remetidos do Concelho e porque poderá convir ao serviço de VMag^{de} o q nelle representava ma resolvi a fazer esta copia q poderá ter melhor successo com o amparo de VMagg^{de}

A materia della he o levantam^{to} q ouve na Capitania do Rio Grande como sou filho do Brazil e com bastantes noticias das inclinações desta nação poderey sem m^{ta} sensura falar neste particular. E assy conforme o meu entender proporey com o devido respeito, a VMag^{de} o caminho mais suave p^a o melhoram^{to} desta alteração.

Nas rebeliões ou se uza dos meyoys da industria p^a aquietação, ou do das armas p^a o castigo. Neste se pode uzar de ambos, trabalhando porem mais no da industria pela natureza de vida e trato desta nação e porq também pello outro será mais difficultoso o castigo. Estes Tapuyos a q chamam Jandoins são m^{to} diferentes dos outros porq não tem aldeas nem parte serto em q vivão e sempre andão volantes sustentandosse algumas vezes dos frutos da terra e cassa que matão e outras de algum gado que lhes dão os vaqueiros o eles lhe roubão.

Querer castigar estes homens por força das Armas me parresse quasi impossivel e m^{to} inconveniente; quasi impossivel porq logo q tiverem noticia q os vão buscar p^a castigar se hão de

por em fugida, e por m^{tos} cuidadosos e dilligentes q seião os que forem em seu seguim^{to} os não poderão alcansar pela ligeir da ficarão destruidos e q só terão por remédio de vir pedir lhe pas e dar toda a segurança a ella.

Tenho por sem duvida que este gentio intimidado nesta forma, e por aquelles q elles prezumem são seos amigos e confidentes hão de vir pedir pas, a qual o Cap^{am} mor concederá reprehendendos e ameasandoos m^{to} asperam^{te} pellos seos linguas; e p^a segurança della lhe tomará cinco ou seis filhos dos mayores em refêns os quaes terá em sua comp^a na fortaleza, segurandolhes todo o bom tratam^{to} e concedendolhe premição p^a os poderem ver e falar, e se ne^{eo} for p^a que de tempos em te^{pos} os possão mudar por outros; porq desta sorte lhe não será a elles tão agro o largarem os filhos pello m^{to} q esta casta de gente os ama;

Esta industria vi obrar a hum parente meu em semelhante alteração na Bahia, e com outros refês q teve por alguns tempo em sua comp^a os sossegou de todo, q com estas noticias, e outras semelhantes he q falo neste particular.

Também me pairesse será conveniente a VMag^{de} mande recomendar aos P^{es} da Comp^a este neg^{eo} e q com avizo do Cap^{am} mor lhe remetão dous rellegiozos, q saibão a lingua p^a assistirem com estes Tapuyos, p^a o q lhe mandarão fazer aldeas e dará alguma pouca de terra capaz de poderem plantar suas lavoiras de q se hão de sustentar, e com o trabalho dellas, o q os P^{es} os obrigarão, e com a sua doutrina ficarão de todo domesticos e se hirão reduzindo a nossa Santa fé e bautizando, q p^a estas converções pairesse q deu D's particular zello a estes rellegiozos e q^{do} não fora por outra razão maes q donde por esta do bem destas almas se devião buscar p^a os caminhos maes suaves p^a se poder chegar a estes fíns; q^{do} elles não impedem os das Armas no cazo que seja presiso uzar dellas, o q entendo será escusado.

Falos^{er} das telhas abaixo, como se costuma dizer, donde tudo he inserteza; porém como a bondade divina não costuma faltar aos q obrão bem de sua p^{te}, devo eu esperar della q sayão estes meyoos tão bem sucedidos como he o dezejo que tenho de servir a VMag^{de} e se na minha pessoa VMag^{de} achar suficiencia p^a ir executar com a obra o q digo neste papel de palavra poderey segurar a VMag^{de} q no zello cuidado e fidelidade me não levará outro ventagéns. O suposto q sou opozitor a este lugar, pesso a VMag^{de} não queira prezumir de mim q me obrigou

a esta obra o querer melhorar a minha pertença maes q do zello do serviço de VMag^{de} que sempre preferi às minhas conveniências. VMag^{de} mandará o que for servido.

Joseph Lopes Ulhoa.

Haja vista o Prov^{or} da Faz^{da}. L^{xa}, 23 de marso de 1688.

DOCUMENTO 2

Arquivo Histórico Ultramarino - Lisboa/Portugal
 Códice 257, fl. 127v./128 - 22/05/1703 - Carta ao Ouvidor Geral
 da Paraíba Desembargador Christóvão Soares Reymão.
 Microfilme da Divisão de Pesquisa Histórica/UFPE

S^{re} a inteligencia da ley p^a a forma q. deve uzar na reparti-
 ção da legoa de terra q. se ha de dar a cada aldeia dos indios.[à
 margem]

Para o Des^{or} Christóvão Soares Reymão

Desembargador Christóvão Soares Reymão. V.Sa. viosse a vossa carta de 21 de setembro do anno passado e duvidas que nella referes sobre a inteligencia da ley que se vos mandou p^a a forma que deveis uzar na repartição da lágoa de terra que se ha de dar a cada aldeia dos indios da vossa jurisdição e principalm-
 te os que se achão aldeados no districto do Rio Grande que todas se encaminhão ao melhor aserto desta diligencia e como reparais se deve entender que as Aldeas declaradas na ordem hão de ser assim as dos índios Tapuyas como os que se chamão cabouclos, se nas tais diligencias haveis de uzar vara e que officiais haveis de ter p^a ellas e de que effeitos hão de ser pagos, como também as ferramentas que sevos mandou repartir pellos mesmos Indios p^a suas lavouras, e se aquelles que por bem senão quizerem aldear se se han de aldear com o poder das armas e sendo nellas rendidos quando resistão se se han de captivar e ultimamente de quem vos haveis de valler p^a os avisos que vos for necessario fazer a Pernambuco. Me pareceo mandarvos declarar por esta que a ley de 23 de novembro de 1700 se deve dar execução dandose aos indios a terra que nella ordena p^a sua vivenda com declaração que a dita ley comprehende som^{te} aos Tapuyas que vivem no certão e não aos cabouclos que vivem na Marinha, que haveis de uzar da vara alçada nesta diligencia e levar p^a ella hum escrivão Meirinho e medidor que juntam^{te} seja piloto que asente a agulha e que com o Meirinho messa por honde ella demora. E dandose aos Indios terras em q. vivão como homen sociaveis e meos vassalos se fugirem a minha obediencia e se forem para o matto parese se fazem transfugos, pois em lhes faltando comer no sertão vem roubar os portugueses no povoado em assaltos e passão a traidores e ladroes ficão dignos de morte e de se lhes fazer guerra e assim os que resistirem morrão e os que se rende-



dem de minha Real fazenda de Pernambuco e o soldado para hir buscar o pedireis ao Capitão mor do Rio Gr^{de} ou a q^m governar o 3º do Assú ou a qualquer outro Cabo e se lhe pagará da Fazenda Real em Pernambuco. E da mesma maneira avisarei ao Governador de Pern^{co} que vos mande pagar os vossos officiais que acima se declara pela mesma consignaçon de que vos mandão dar as ferramentas e em falta da mais prompta de que vos aviso p^a q. nesta forma e com estas declarações executeis o q. pella dita Ley e ordem que se tem passado se ordena sobre este mesmoo p^{ar}. escrita em Lx^a a 22 de Mayo de 1703. Rey.

Arquivo Histórico Ultramarino - Lisboa/Portugal
Caixa RN-1, 11/07/1704 - Certidão do Padre Jesuíta Manoel Diniz.
Microfilme da Divisão de Pesquisa Histórica/UFPE

Certifico eu o P^e M^{el} Diniz da Comp^a de Jesus missionário de hum rancho da nação Payacú do mayoral chamado M^{el} de Abreu da Lagoa do Podi, que determinandosse ser necessario e conveniente ao serviço de D^s e de Sua Mag^{de}, que D^s g^{de}, mudaremsse os ditos Tapuyas do sertão em que estavam aldeados pa hum sitio de Gramacio da Freguesia de Goyaninha, Capitania do Rio G^{de} p^a que entre os moradores della podessem viver com abundancia de plantas modo christão e humano, e assentandose com effeito a dita mudança sendo em 10 de Fev^{ro} desse prez^{te} anno 1704, chegou ao dito sertão do Podi em que eu estava assituado com os ditos Tapuyas o Sarg^{to} Mayor José de Moraes Navarro com cincoenta soldados do seu terço assistente na Rib^{ra} do Assu conduzidos por elle ao dito lugar p^a segurança assi dos Tapuyas e suas familias como dos missionarios que lhe assistiamos por ser forçozo marcharmos pelos sertões desertos em q. habitão os Tapuyas da nação Janduim nossos capitaes inimigos e barbaros tão esforçados que sem a dita escolta nos ficava totalmte impossivel a retirada de hum p^a outro sitio, a qual sendo com effeito disposta pelo dito Sarg^{to} Mayor com toda disposição e ordem necessaria nos pusemos em marcha a vinte e três de Fev^{ro} com setecentos e mais Tapuyas entre grandes e pequenos: e tendo caminhado pelo deserto treze dias chegando junto a Rib^{ra} do Assu a hum sitio chamado Piató tivemos hum encontro com os ditos barbaros Janduims, em o qual se matarão de p^{te} a p^{te} alguns Tapuyas e se não fora o g^{de} valor e prudente disposição do Sarg^{to} Mayor sem duvida matarião os ditos Janduims a todos os Payakuses pelo embaraço em que se achavão com molheres e f^{os} e c^{as} do seu uso que todos carregavão, e igualmte corriamos risco os missionários pelo g^{de} odio que nos tem essa nação de Janduims, o que tudo evitou o Sarg^{to} Mayor pela g^{de} ligereza e boa ordem com q. acodio com os seus soldados a cobrir toda a

DOCUMENTO 3

bagagem e g^{te} e continuada a marcha por sertões intrataveis, caminhos asperos e desabridos com m^{tos} rios caudalosos passados a nado com g^{de} risco e outros ennumerados trabalhos padecidos no discurso de mais de sessenta dias chegamos com effeito a esse sitio do Gramació ao 1 de abril, em o qual temos de prez^{te} aldeado os ditos Tapuyas e principiada a Aldea do glorioso S^o João Baut^a ate o qual sitio nos acompanhou o dito Sarg^{to} Mayor com a tropa referida gastando o referido tempo em nossa comp^a fora o necessario p^a se recolher outra vez p^a o seu Arrayal de que se acha distante mais de oitenta legoas, e o que gastou em chegar delle a dita lagoa do Podi gastando em todas essas viagens m^{to} de sua Faz^{da} com combois os neces^{ios} de cavallos e escravos p^a sua pessoa e sustentos p^a nós os missionários e p^a alguns Tapuyas doentes e cançados de tão larga viagem que a todos nos assistia com igual grandeza. devendose por todas as rezões a seu unico singular zelo as g^{des} utilidades que se esperão da mudança desses Tapuyas assim p^a o serviço de D^s como de Sua Mag^{de}, q. D^s g^{de}. Pelo que o julgo por digno e merecedor de toda a honra e favor q. S. Mag^{de} for servido fazerlhe. Fasso o referido na real verdade e assim o juro *in verbo sacerdotis*: e por me ser pedida a pres^{te} a passei por mim assinada neste Gramació no anno de 1704, aos 11 de Julho.

M^{el} Diniz
 Concedo ao P^e M^{el}
 Diniz licença p^a a
 certidão presente.
 Luis de Souza



UMA PROPOSTA DE REINVENÇÃO PARA O BAIRRO FREI DAMIÃO¹

Kelvin Pablo De Souza Ferreira²

Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti³

Paulo Josenberg Praxedes de Oliveira⁴

Tamms Maria Da Conceicao Morais Campos⁵

RESUMO

O trabalho ora proposto é parte inicial de um Projeto de Extensão da UFERSA/Campus Pau dos Ferros denominado Reinvente seu Bairro que está sendo realizado no bairro Frei Damião, na cidade de Pau dos Ferros/ Rio Grande do Norte/ Brasil. O recorte temporal deste artigo compreende os meses de agosto e setembro/2018. Utilizou-se como procedimentos metodológicos, dinâmicas e aplicação de questionários junto com a comunidade, além da parte de levantamento bibliográfico e registro fotográfico. Objetiva-se analisar as variáveis coletadas e realizar um diagnóstico preliminar quanto ao perfil social dos moradores e os anseios da comunidade, de forma a compreender como se dá a apreensão do espaço por parte dos mesmos em relação ao bairro. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de um projeto com características que permeiam questões de infraestrutura, esporte, lazer e equipamentos que possibilitem socialização, tendo em vista o ordenamento físico-territorial, a ideia de sustentabilidade e função social da propriedade aplicada ao bairro como um todo.

Palavras-chave: Projeto Reinvente seu bairro. Intervenções urbanísticas. Multidisciplinar. Pau dos Ferros/RN/Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte inicial e resultado preliminar das primeiras pesquisas do projeto Reinvente seu Bairro, que engloba o bairro Frei Damião, com população estimada de 100 famílias. O referido Projeto surgiu de um componente curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA/Pau dos Ferros/ Rio Grande do Norte/ Brasil e foi aprovado como Projeto de Extensão. O propósito do Reinvente seu Bairro é analisar e elaborar propostas urbanísticas e de infraestrutura, em uma escala de microplanejamento, que possibilitem a qualidade de vida em função dos anseios da comunidade local, transeuntes e usuários. O mesmo conta com a colaboração de professores e servidores das mais diversas áreas de estudo, o que permite a interdisciplinaridade no trabalho e na leitura espacial no tocante a gestão urbana, políticas públicas, ordenamento físico-territorial, condicionantes históricas e urbanísticas, além de aspectos relacionados ao gerenciamento de resíduos sólidos.

No entanto, o trabalho ora proposto, por se tratar apenas de uma parte de um projeto maior (Reinvente seu Bairro), objetiva analisar as variáveis coletadas inicialmente quanto ao sexo e idade dos residentes, finalidade de utilização e anseios por modificações urbanas para o bairro Frei Damião, na cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil. Assim, o artigo justifica-se pela relevância em compreender e apreender sob o olhar do morador, transeunte e usuário do bairro, suas demandas necessárias por infraestrutura, equidade na distribuição de bens, de serviços e de possíveis ações estruturadoras e educativas para sua reinvenção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Marconi & Lakatos (2003) são diversos os procedimentos de coletas de dados, variando de acordo com as circunstâncias ou com a natureza do objeto investigado. Neste sentido, o trabalho do apanhamento de informações, foi realizado através de técnicas de pesquisas, que possibilitaram à observação do bairro Frei Damião e a participação dos seus moradores mediante a exposição das suas perspectivas acerca da dimensão do "morar". Desta forma, entrevistas, dinâmicas e registros fotográficos foram realizados, além da análise de conteúdo dos dados coletados, como meio de identificar possíveis fragilidades e potencialidades existentes no bairro.

Para estruturar a pesquisa junto com a comunidade, especialmente, partiu-se de três caminhos: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o registro documental. Eles se constroem a partir das seguintes ações:

1. Revisão Bibliográfica - Levantamento bibliográfico que aponta elementos de construção do referencial teórico-metodológico. Incluem-se livros, teses, dissertações, TCCs, artigos científicos, ensaios, revistas etc. - Seminários temáticos promovidos pelo Projeto de Extensão.

2. Pesquisa Documental – Apresentação para sociedade civil, com o objetivo de expor o projeto e discuti-lo com os moradores. – Reuniões com a população local, realizando dinâmicas que possibilitam melhor compreensão das necessidades existentes. - Coleta de dados, por meio de entrevistas e questionários.

3. Registro Documental - Fotografias e gravações audiovisuais, cujos conteúdos examinados possibilitam trabalhos acadêmicos como este e análise de forma detalhada do que foi registrado.

ÁREA DE ESTUDO

Bem posicionado na cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil, o Frei Damião faz fronteira com os seguintes bairros: Centro, Domingos Gameleira, João XXIII e Paraíso, sendo delimitado pelas ruas Hemetério Fernandes, Joaquim Torquato, João Escolástico, Mano Marcelino e Monsenhor Walfredo Gurgel de Queiroz (Figura 01). Com cerca de quinze hectares de área, é um bairro relativamente pequeno se comparado aos demais. A topografia que apresenta é diversificada, onde sua zona periférica é parcialmente plana, enquanto a zona central é predominantemente declivada.

Figura 01. Mapa do bairro Frei Damião, destacado a partir da cidade/estado/país em que se encontra



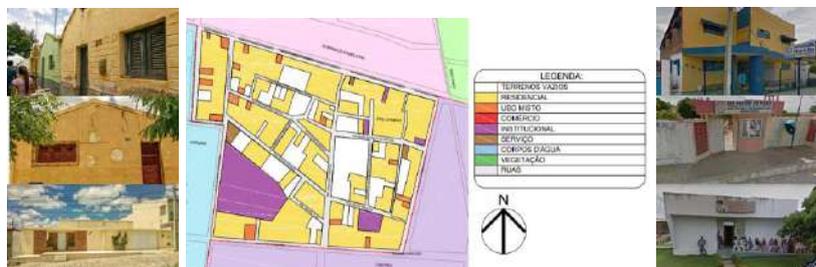
Fonte: Google Maps (2018), adaptado pelos autores (2018).

A área de aplicação do projeto possui em sua maioria edifícios térreos, uma boa quantidade de terrenos vazios. É pouco densa, decorrência direta de sua infraestrutura que não lhe permite um maior adensamento. Dispõe de vias pavimentadas e não pavimentadas (Figuras 02 e 03). As instalações para água foram realizadas pela companhia estadual (CAERN - Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte) e não existe uma rede de esgoto (Figura 04). Apesar da presença de iluminação pública, várias frações do bairro encontram-se iluminadas de maneira deficitária, apontando para necessidade de ampliação do sistema de iluminação nos logradouros Abdon Pinheiro, Manoel Flor, Vicente Barros e Maria do Carmo Gurgel.

Figuras 02, 03 e 04. Infraestrutura viária do bairro. Despejo incorreto de esgoto

Fonte: Acervo dos autores (2018).

O bairro é composto por diversas tipologias edilícias (Figura 05), especialmente do tipo residencial, predominante, que é seguido pelos usos institucional, misto e de serviços (Figura 06). Encontra-se na comunidade apenas um equipamento urbano, uma instituição de ensino privado que atende aos próprios moradores e os de outros bairros de Pau dos Ferros (Figura 07). Os dispositivos que fornecem saúde e educação coletiva localizam-se no bairro Paraíso, que por sua proximidade também atende os residentes do Frei Damião (Figura 07). Não há arborização pública satisfatória. As árvores existentes são cuidadas pela população e a vegetação presente é diversa, sendo caracterizada pela presença de pequenas hortas, plantações privadas e pastagens para animais, que são encontradas em alguns terrenos.

Figuras 05,06 e 07. Tipologias edilícias. Mapa dos tipos de uso. Equipamentos urbanos

Fonte: Acervo dos autores (2018). Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

De forma a compreender a abordagem metodológica iniciada a partir da coleta de dados e apreensão do espaço por parte dos moradores em relação ao bairro – aplicação de questionários e realização de dinâmicas –, far-se-á uma breve descrição do andamento do Projeto e dos resultados deste diagnóstico preliminar. Dessa maneira, pretende-se discutir as informações levantadas *in loco* de forma a corroborar ações que permitam alterar os parâmetros infraestruturais a partir das propostas de fases posteriores do projeto, gerando condições que reinventem o bairro e contribuam a uma maior qualidade de vida dos seus usuários e residentes.

ANDAMENTO DO PROJETO REINVENTE SEU BAIRRO

Inicialmente, foi proposto a apresentação do projeto Reinvente seu Bairro para a comunidade. O mesmo foi exposto para os moradores do Frei Damião na noite do dia 02 de agosto de 2018 na Capela de São João Bosco, localizada no referido bairro. Vale ressaltar que este local foi optado tendo em vista a grande influência da comunidade Católica no bairro. Apresentou-se os pesquisadores e membros da equipe, corpo docente, servidores, colaboradores e corpo discente, explicando suas respectivas funções e ressaltando a multidisciplinaridade do projeto. Explicou-se os motivos pelo qual a atividade está sendo desenvolvida, suas ações e metas, frentes de trabalho que a constituem, além da razão da escolha do local para a realização desta. Em um último momento os moradores puderam expressar suas opiniões com relação ao projeto, esboçando reações positivas e de apoio aquilo que fora apresentado, além de comentarem um pouco sobre a vivência no bairro (Figuras 08, 09 e 10).

Figuras 08, 09 e 10. Reuniões junto com a comunidade



Fonte: Acervo dos autores (2018).

DINÂMICAS

Em uma oportunidade posterior pode-se contar com a presença da população local para realização de dinâmicas que permitiram conhecer as demandas de uma maneira mais interativa. Esta foi realizada na noite do dia 31 de agosto de 2018. No momento inicial solicitou-se aos presentes que elaborassem mapas mentais contendo os percursos que fazem pela comunidade diariamente, destacando seus marcos, vias, limites e outras características, possibilitando notar a imagem coletiva do bairro, das suas partes mais significativas retidas na memória dos cidadãos (LYNCH, 1990). Posteriormente os moradores listaram os aspectos positivos e negativos do Frei Damião, discutindo em seguida sobre a atividade proposta, entrando em consenso quanto as principais demandas existentes, permitindo a visualização das necessidades em comum para a população (Figuras 11,12 e 13).

Figuras 11,12 e 13. Dinâmicas



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Essas dinâmicas foram relevantes porque considera-se, de acordo com Lynch, que todo cidadão possui diversas relações com algumas partes da sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significações, então é importante apreender que os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas atividades, são

tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Outra atividade desenvolvida no Projeto Reinvente seu bairro inicialmente foi a aplicação dos questionários a população. A seguir um breve resumo do desenvolvimento desta ação.

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Os pesquisadores do projeto elaboraram um questionário que abrange todas as áreas (urbanismo, gestão ambiental, aspectos socioeconômicos, história e infraestrutura urbana), para ser aplicado aos moradores do bairro Frei Damião. A população foi entrevistada pelos bolsistas e voluntários do projeto, buscando-se obter os dados com relação ao entrevistado, acerca da moradia, sobre a estrutura viária, sobre a história, tipos de moradias, melhorias para comunidade e o descarte de resíduos sólidos do bairro Frei Damião. Após a aplicação, os questionários foram analisados permitindo um levantamento quantitativo e qualitativo das informações referentes as áreas de estudo (Figuras 14,15 e 16). Os dados coletados permitiram realizar um diagnóstico preliminar quanto ao perfil social dos moradores, a finalidade de utilização e anseios por modificações urbanas para o bairro Frei Damião, sendo expostos como resultados a seguir.

Figuras 14,15 e 16. Aplicação de questionários



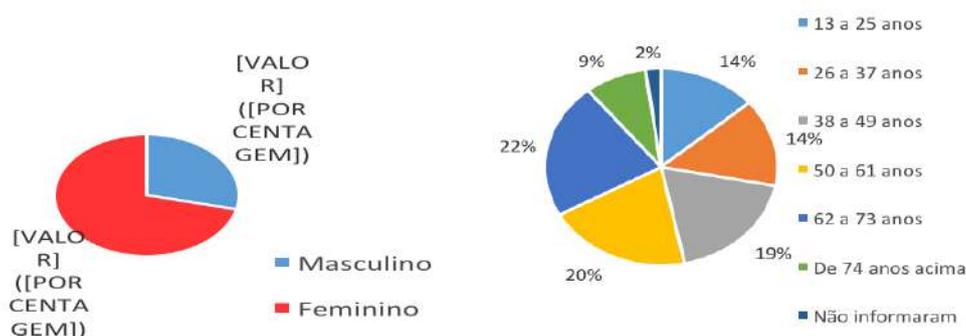
Fonte: Acervo dos autores (2018).

RESULTADOS PRELIMINARES

As entrevistas foram realizadas em dias de semana, principalmente durante o mês de setembro/2018. Pretendia-se alcançar o maior número possível das 100 (cem) unidades habitacionais existentes no bairro. Destas foram feitas 139 entrevistas.

A seguir tem-se a análise quanto ao perfil dos entrevistados. Assim, dentre os mesmos, o número de mulheres destaca-se com relação ao de homens, correspondendo a cerca de 71% do total (Ver gráfico 01). Nota-se que a participação do sexo feminino é de grande importância para compreender melhor o bairro, tendo em vista que boa parte delas desenvolvem atividades em seus próprios lares ou nas proximidades, lhe permitindo uma melhor apreensão da área onde vivem. Vale ressaltar que em casos particulares os maridos solicitaram que suas respectivas esposas respondessem as questões propostas, destacando mais uma vez a relevância destas para esta pesquisa. Quanto a faixa etária o maior número de respostas equivale aos moradores que possuem de 62 a 73 anos (Ver gráfico 02), alguns dos entrevistados optaram por não informar a idade. Muitos dos participantes mais idosos, vivem na zona estudada a um tempo considerável, o que lhes permitiu apresentar informações interessantes, principalmente voltadas a história e necessidades existentes.

Gráfico 01 e 02. Sexo dos entrevistados. Faixa etária dos entrevistados

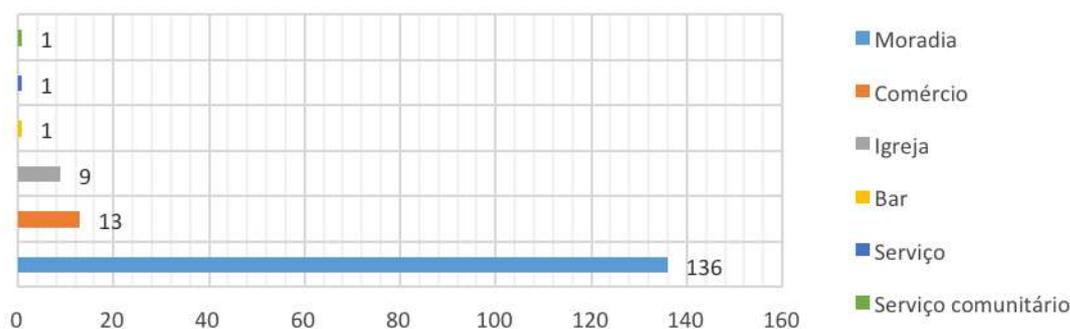


Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Quanto aos tipos de uso das edificações, os entrevistados tinham a possibilidade de responder mais de uma forma usufruto do bairro. Observou-se que como previsto o

uso “Moradia” teve o número de respostas superior ao demais (Ver gráfico 03), visto que o Frei Damião é predominantemente residencial. Essa ocupação lhe permite ser considerado pelos próprios residentes um ótimo local para se morar, devido a tranquilidade que a área proporciona.

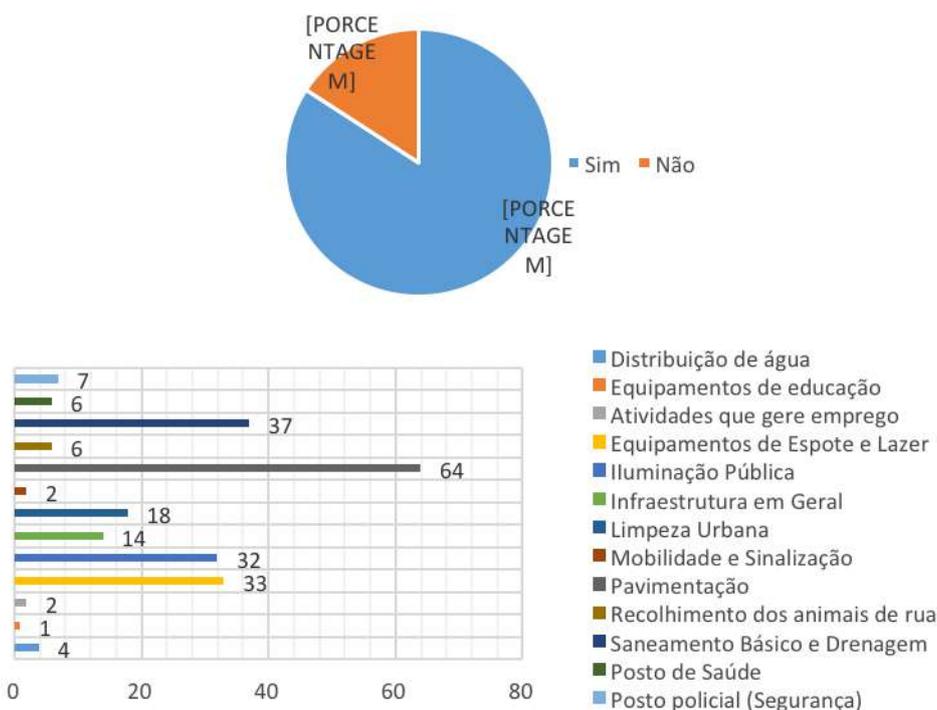
Gráfico 03. Finalidade de uso do bairro



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Um outro aspecto analisado, além do perfil dos usuários e os usos das edificações, abordou-se sobre a apreensão que os moradores têm com relação ao bairro. Portanto, uma das questões sobre temática foi “Você acha que o bairro Frei Damião precisa de alguma modificação urbana? Se sim, quais?”. Por meio destas tem-se uma noção da quantidade de pessoas que pensam que o bairro necessita de mudanças e o mais importante, suas opiniões com relação ao que precisa ser modificado. Dos usuários que participaram da pesquisa 84% afirmaram que existe demanda por modificações (Ver gráfico 04), o que revela a atenção e insatisfação dos mesmos com local onde vivem no quesito urbano. Os entrevistados citaram as alterações que acreditam ser necessárias, sendo lhes permitido expor todos os seus anseios com relação ao bairro. Após a análise das respostas elaborou-se um gráfico com as mesmas. Dentre os pedidos realizados, a pavimentação das vias é a modificação mais solicitada pelos moradores, seguida pelo saneamento básico e espaços públicos de esporte e lazer (Ver gráfico 05). O que permite visualizar a carência quanto a infraestrutura urbana e equipamentos que possibilitem socialização e melhor qualidade de vida a população local.

Gráfico 04 e 05. Análise da necessidade de modificação urbana. Demandas existentes no bairro



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Os resultados anteriormente expostos são preliminares devido ao trabalho se tratar apenas de um recorte de um projeto maior como já foi esclarecido inicialmente. A pesquisa terá continuidade no Reinvente seu Bairro almejando alcançar as metas por ele estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando ciência da situação apresentada pelo bairro estudado, as oportunidades que este fornece para elaboração de pesquisas científicas e principalmente a necessidade que ele possui, notou-se enquanto pesquisadores na área do desenvolvimento urbano a oportunidade de criar um projeto de caráter multidisciplinar que atenda a tais solicitações. Por meio de estudos teóricos sobre o urbanismo e pesquisas de campo pode-se saber quais as principais demandas e o grau de prioridade destas para então ter a possibilidade da elaboração de projetos.

Mesmo sendo perceptível a uma análise superficial a implementação e melhoramento da infraestrutura se mostra como principal necessidade para a população,

de maneira que suprindo isto a possibilidade para intervenções posteriores são aumentadas. A ausência de espaços onde se possa praticar esportes, ter um lazer e socialização mostra-se de fundamental importância, possibilitando melhor visibilidade do bairro para a cidade e qualidade de vida para aqueles que nele vivem.

Diante do exposto, levando em consideração os resultados preliminares obtidos, vê-se a viabilidade e de certa forma a necessidade da execução de um projeto deste porte, como o Reinvente seu Bairro, já que os próprios moradores norteiam o andamento deste e a equipe fornece o suporte técnico e científico para sua realização.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, José Jácome. **Pau dos Ferros: história, tradição e realidade**. Natal: Clima, 1987.
- BRASIL. **Lei n. 6.766, de 19 de dezembro de 1979**. Dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano e dá outras Providências. Brasília, 19 dez. 1979.
- BRITO, Eliseu Pereira de. **O planejamento da cidade e a formação do centro urbano de palmas** Trabalho de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos Urbanos, Agrários e Regionais da Universidade Federal do Tocantins.
- CAMPOS FILHO, Candido Malta. **Reinvente seu bairro: caminhos para você participar do planejamento de sua cidade**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HEIDRICH, Felipe Etchegaray. **O uso do ciberespaço na visualização da forma arquitetônica de espaços internos em fase de projeto**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 280p.
- MORAES, R. A.; RODRIGUES, A. V. Aplicação da tecnologia BIM como ferramenta de visualização de realidade virtual na arquitetura: estudo de caso do Centro de Convenções do UNIPAM. **Revista CENAR**, v.3, n.3, 2017, ISSN 2525-6424.
- MERLIN, Pierre; CHOAY, Françoise. **Dictionnaire de L'Urbanisme et de L'aménagement**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- OJIMA, Ricardo. Os desafios da ocupação urbana: Sociólogo analisa o movimento da população e cria indicador para avaliar as novas formas de ocupação das cidades. **Cimento Itambé**. Disponível em: <<http://www.cimentoitambe.com.br/os-desafios-da-ocupacao-urbana/>>. Acesso em: 01/03/2018.
- ROSA, Marcos L. **Micro planejamento: práticas urbanas criativas**. 1 ed. São Paulo: Cultura, 2011.
- SOUSA, Antônio Candido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: **Os parceiros do rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.
- SILVA, Geovany Jessé Alexandre da; SILVA, Samira Elias; NOME, Carlos Alejandro. Densidade, dispersão e forma urbana: Dimensões e limites da sustentabilidade habitacional. **Vitruvius**, São Paulo, 09 fev. 2016. Arqtextos, p. 189. Disponível em:<<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/16.189/5957>>. Acesso em: 01/03/ 2018.
- VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA

Anne Valeska Lopes da Costa³
Giann Mendes Ribeiro⁴

Resumo: Este artigo faz parte de um estudo sobre os percursos de inserção profissional dos licenciados em música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Os resultados parciais foram obtidos através de uma aplicação piloto com egressos de diferentes instituições de ensino de licenciaturas em música do Brasil. A realização do teste piloto é “considerada uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo” (DANNA, 2012, p.2). O percurso de inserção dominante entre esses licenciados foi o da inserção diferida em um emprego estável (29%), 19% estão no percurso de estabilidade na precariedade e 4,8% estão no percurso de inserção precária. Um dado que nos chamou bastante atenção foi a porcentagem daqueles que se inseriram no mundo do trabalho antes ou durante a licenciatura em música (48%). A aplicação piloto do questionário foi de fundamental importância para a continuidade e um melhor direcionamento da nossa pesquisa.

Palavras-chave: Estudo com egressos. Inserção profissional. Licenciatura em música.

Introdução

A partir das nossas inquietações em relação aos egressos da licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) localizada na região Nordeste do Brasil, sobre suas ascensões profissionais e de leituras realizadas sobre a temática (VINCENS 1997; VERNIÉRES 1993,1997; ALVES 2007; 2009) refletimos sobre o conceito de inserção profissional, que entendemos ser “um processo que se inicia quando, depois de concluída a licenciatura, os diplomados começam a

³ Professora da rede municipal de Pau dos Ferros/RN, Licenciada em Música (UERN), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN), e-mail: annevaleska.musica@gmail.com.

⁴ Professor Adjunto IV da UERN e EBTB do IFRN, Doutor em Música (UFRGS), e-mail: gianribeiro@gmail.com.

procura do primeiro emprego e que termina quando acedem a um emprego estável ou a uma posição estabilizada no mercado de trabalho” (ALVES, 2007, p. 545). Partindo dessa definição surgiu o seguinte questionamento: na passagem entre o estado inicial e o estado final de inserção profissional, em que percursos de inserção estiveram os Egressos do Curso de Licenciatura em Música da UERN?

Dessa forma, tivemos como objetivo investigar os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em música da UERN, formados entre os anos de 2008 e 2018, totalizando o número de 139 egressos. Para isso elaboramos um questionário com base no questionário da pesquisa de Alves (2009) que inicialmente foi composto por 53 questões.

Com a finalidade de testar a eficácia e a construção do questionário realizamos uma aplicação piloto do questionário com licenciados em música de outras instituições (UFRN, UFCA, UFC, UFPE, UFMT, UECE e EMBAP⁵). A realização do teste piloto é “considerada uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo” (DANNA, 2012, p.2).

A partir da aplicação do questionário detectamos a necessidade de alguns ajustes no tratante à construção e disposição de alguns enunciados e pudemos ter uma visão dos dados que iremos obter com a pesquisa oficial, com essa aplicação obtivemos dados sobre: perfil sociodemográfico, formação acadêmica, primeira inserção e trajetória de inserção. O questionário piloto foi aplicado de forma *online* através da ferramenta de administração de pesquisas “*google forms*”.

O estudo sobre os percursos de inserção profissional dos egressos da licenciatura em música da UERN poderá contribuir com a área da música no tocante a verificação das perspectivas profissionais e de inserção no mundo do trabalho dos licenciados em música, bem como permitir ao curso de Licenciatura em Música da UERN através do *feedback* dos seus egressos conhecer o nível de inserção deles no mundo do trabalho e relacionar isso a formação oferecida pelo curso. A seguir traremos uma discussão sobre o referencial teórico.

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal do Cariri - UFCA, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade Estadual do Ceará - UECE e Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP.

Referencial Teórico

Somente na década de 1970 a expressão inserção profissional apareceu como temática de pesquisa. Antes de aparecer em estudos, surgiu primeiramente em textos legislativos e os primeiros estudos sobre o tema tinham o objetivo de saber as condições em que acontecia a entrada de jovens operários mais desfavorecidos na época (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). Assim, “a expressão inserção profissional é relativamente nova para designar o acesso ao emprego de jovens, após a conclusão de seus estudos, tanto no ensino superior como em outros níveis de ensino” (GOMES, 2016, p.68).

Alves (2007) encontra na literatura diversas expressões para designar a passagem do sistema educação/formação para o sistema de emprego, são eles: inserção profissional, entrada na vida ativa, transição profissional, transição da escola para o trabalho, entrada no trabalho ou entrada no emprego. A autora conclui que as diferentes terminologias correspondem à mesma realidade e que a utilização de cada expressão remete ao sentido atribuído por diferentes sociedades e a períodos diferentes da história (ALVES, 2007, p.60) e destaca “inserção profissional” como uma das mais utilizadas na contemporaneidade.

Estas designações têm intensidades de uso diferentes ao longo do tempo: enquanto que a entrada na vida ativa, no trabalho ou no emprego são os termos relativamente pouco utilizados, inserção profissional e transição da escola para o trabalho são expressões cuja utilização é consideravelmente mais frequente (ALVES, 2007, p. 60).

Observamos, assim como Alves (2007), que essas expressões possuem em comum o sentido de “entrada” como sendo um começo, princípio, acolhimento” (ALVES, 2007, p. 60) e ambos designam a entrada de um indivíduo no mundo do trabalho. A expressão “inserção profissional” começa a aparecer quando um número cada vez maior de jovens começou a ter dificuldades ao terminar sua formação para ingressarem no sistema de emprego, dificuldades essas que, para Alves (2007, p. 63), “contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo”. Surgiu então um espaço de tempo entre a conclusão do

estudo e o início do trabalho, durante esse espaço de tempo os jovens passaram a ter uma fase de desemprego e passaram a utilizar esse tempo para se capacitarem melhor no intuito de conseguir um.

Destacamos diferentes concepções de inserção profissional encontradas nas literaturas estudadas. O francês Jean Vincens foi um dos primeiros estudiosos sobre inserção profissional, ele foi o primeiro a definir cientificamente o termo em 1981. Anos mais tarde ele retoma seus estudos em relação ao tema (1997) e conclui que existe duas formas de abordagens sobre este conceito: uma delas é centrada no próprio indivíduo e no sentido que ele próprio atribui a inserção enquanto estado final de um processo; outro centrado no investigador que define os critérios que permitem determinar fim do processo de inserção dos indivíduos (VINCENS, 1997, p 32).

Na visão de Alves (2007), o que Vincens diz é que:

Para que o processo de inserção seja dado por concluído é necessário que se verifiquem três condições: que o emprego ocupado seja um emprego durável, no sentido em que os indivíduos não dispõem de informações que lhes permitam antever que terão de mudar num futuro mais ou menos próximo; que seja um emprego que não pretendem, voluntariamente, abandonar e, por último, que deixem de utilizar parte do seu tempo na procura de um outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objetivo de mudarem de emprego ou de profissão (ALVES, 2007, p. 70).

Dessa forma, a inserção profissional é definida inicialmente por Vincens como um período de procura de emprego que se inicia após o término dos estudos e finaliza quando o indivíduo consegue um emprego duradouro e sente-se satisfeito com esse emprego. Nessa perspectiva, a inserção profissional é um processo que depende exclusivamente do próprio indivíduo, do sentido que ele dá ao estar ou não inserido no mundo do trabalho, podendo ser considerado como inserido um indivíduo que esteja pessoalmente satisfeito com o seu trabalho, mesmo que não seja um emprego estável.

Para Vernières (1997) o estado final dos processos de inserção é sinônimo de obtenção de uma posição estabilizada no mundo do trabalho que tanto pode corresponder a um emprego estável, como a uma sucessão de empregos instáveis. Dessa forma, Vernières (1993, p. 97) define inserção profissional como “o processo através do qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos que nunca pertenceram à população ativa ocupam uma posição estabilizada no mercado de emprego”. Portanto, na visão de Vernières o processo de inserção só acontece com aqueles que nunca trabalharam e não se dá por concluído apenas quando o indivíduo consegue um emprego com estabilidade

assegurado por um concurso público, por exemplo, mas também quando se obtém uma posição durável mesmo que instável no sistema de emprego (VERNIÉRES, 1997).

Para Alves (2009) há outra forma de sistematizar a inserção profissional, e sua visão não corrobora totalmente com as definições de inserção profissional dada por Vincens (1997) e Vernières (1997). Alves defende que “todos os licenciados que protagonizam percursos de inserção rápida ou de inserção demorada, independentemente do projeto profissional que almejam, tinham terminado o seu percurso e podiam ser considerados profissionalmente inseridos” (ALVES, 2009, p.95). Dessa forma, a inserção profissional é concebida pela autora como “um processo que se inicia quando, depois de concluída a licenciatura, os diplomados começam a procura do primeiro emprego e que termina quando acedem a um emprego estável ou a uma posição estabilizada no mercado de trabalho” (ALVES, 2007, p. 545).

Percursos de inserção

A partir de diversos estudos realizados por Alves (2007; 2009) e com base na sua concepção de inserção profissional, como apontado anteriormente, ela constrói uma tipologia que contempla cinco “percursos-tipo de inserção profissional”, são eles: o percurso de inserção rápida num emprego estável, o de inserção diferida num emprego estável, o de estabilidade na precariedade, o de inserção precária e o de exclusão (ALVES, 2009, p.88).

Para entender os percursos de inserção definidos por Alves (2009) é preciso compreender antes o significado de algumas terminologias, isso porque a autora é portuguesa e alguns termos utilizados em seu trabalho mudam de sentido quando trazidos para a realidade brasileira.

Uma das expressões que precisamos adaptar para nossa realidade é “contrato de trabalho sem termo”. O contrato de trabalho sem termo é um tipo de contrato que não possui uma data de término estipulada, não existe uma necessidade de renovação, o que oferece uma maior estabilidade ao trabalhador. No Brasil assemelha-se ao “Contrato por tempo indeterminado” que é o tipo de contrato onde não se estipula uma data para

encerramento do vínculo, porém se surgir a intenção do encerramento deve-se cumprir a regra do aviso prévio.

Outro termo é “precariedade”, esse termo possui diferentes significados segundo o dicionário *online* de português. O uso de cada significado muda de acordo com contexto ao qual é empregado, por exemplo, ele pode ser usado para designar algo em péssimas condições; para designar algo escasso, que não é suficiente; ou algo frágil. No trabalho de Alves (2009), esse termo é empregado no sentido de “com risco, de modo incerto ou arriscado”, no Brasil, denominamos vínculos com essas características de instáveis, já que “precariedade” no Brasil é sinônimo de péssimas condições. Decidi então substituí o termo “precariedade” por “instabilidade” tendo em vista que é essa a ideia que a autora quer passar e por esse termo ser mais comum na realidade brasileira para designar aqueles empregos que são incertos e podem encerrar o contrato a qualquer momento. Os cinco percursos- tipo de inserção profissional apresentados por Alves (2009) são:

O percurso de inserção rápida em um emprego estável corresponde a trajetórias que se caracterizam pela celebração de um contrato de trabalho por tempo indeterminado ou efetivo, logo no primeiro emprego após a conclusão da licenciatura (ALVES, 2009).

O percurso de inserção diferida em um emprego estável integra as situações em que o estado final do processo de inserção coincide, também, com a obtenção de um emprego estável como no percurso anterior, porém antes disso os indivíduos circulam entre empregos instáveis, demorando mais para se estabilizarem profissionalmente (ALVES, 2009).

O percurso de estabilidade na precariedade é aquele em que a estabilidade de emprego é substituída por uma posição estável no mercado de trabalho. Os diplomados que partilham este percurso circulam entre formas atípicas de emprego sem que consigam aceder a um que lhes assegure um vínculo contratual de estabilidade, ainda que, por vezes, permaneçam anos na mesma instituição (ALVES, 2009).

O percurso de inserção precária é aquele onde a instabilidade e o desemprego imperam. A alternância entre empregos instáveis, bolsas e estágios junta-se, agora, ao desemprego que deixa de ser um acontecimento biográfico pontual para se constituir num elemento estruturante deste percurso (ALVES, 2009). Os egressos que se encontram nessa categoria circulam pelo mercado de trabalho, em uma alternância permanente entre empregos instáveis, estágios, bolsas e desemprego.

O percurso de exclusão corresponde a uma situação continuada de desemprego. Os protagonistas deste percurso, desde que se licenciaram, nunca exerceram uma atividade remunerada, eles permanecem na fila de espera de acesso ao primeiro emprego (ALVES, 2009). Para nossa pesquisa, também será considerado integrante destas categorias aqueles egressos em algum momento estiveram empregados e hoje encontram-se em uma situação de desemprego de longa duração (mais de um ano).

Resultados

A seguir apresentamos os resultados obtidos na aplicação do teste piloto seguidos de algumas considerações. Reiteramos que os resultados apresentados correspondem às respostas de 21 licenciados em música de diferentes regiões do Brasil. Os resultados estão organizados nas mesmas categorias que as perguntas do questionário: perfil sociodemográfico; formação acadêmica, primeira inserção e trajetória de inserção.

Perfil Sociodemográfico

Os resultados mostraram que os licenciados em música respondentes do teste piloto são na sua maioria homens (71,4%), brancos e pardos, entre 23 e 47 anos de idade. Com pouca representação de negros (9,5%) e mulheres (28,6%). A idade média de conclusão do curso superior é entre 22 e 24 anos. Em relação ao perfil religioso dos licenciados o maior percentual de respondentes está entre os que não seguem nenhuma religião ou culto (38,1%) e católicos (33,3%).

Os licenciados respondentes possuem suas origens em diferentes cidades (Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Macaíba, Mossoró, Natal, Olinda, Recife, Curitiba, Santa Isabel do Ivaí, Osasco, São Paulo e Rio de Janeiro) e estados brasileiros (Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro). Dentre os quais, 90,5% disseram que não precisaram mudar de cidade para cursar a licenciatura em

música, o que pode ocorrer devido boa parte serem de cidades onde existem cursos de licenciatura em música.

Mais da metade (66%) são originários de grupos domésticos onde os pais ou responsáveis possuem níveis educacionais como ensino médio, superior ou pós-graduação completo. Em relação ao nível educacional do pai ou responsável, o maior número possuem ensino médio completo (38,1%), boa parte possuem ensino superior completo (23,8%), uma pequena porcentagem possuem pós-graduação a nível de doutorado completo (4,8%) e os demais estão entre ensino superior, ensino médio e ensino fundamental incompletos. O nível educacional da mãe ou responsável também está situado entre ensino médio (33,3%), superior (23,8%) e pós-graduação (9,5%) completo, sendo que a diferença está no número das mães ou responsáveis que possuem apenas o ensino fundamental completo (23,8%).

Os dados mostram que os licenciados provêm de grupos familiares escolarizados. Esse alto índice de escolaridade dos membros do grupo doméstico dos licenciados pode ser o motivo de 76,2% dos respondentes não serem os primeiros da sua família a obterem uma formação superior, apenas 23,8% disseram ter sido os primeiros de seu grupo familiar a obter uma formação nesse nível. Mais da metade (57%) dos respondentes do piloto possuem pelo menos um dos responsáveis que desempenha função de alta qualificação no setor público ou privado, como, por exemplo, contador, bancário, militar, professor(a), auditor fiscal, coordenador pedagógico, etc.

A maior parte dos respondentes (61,9%) concluiu o curso dentro do prazo de 04 anos, uma pequena porcentagem (4,8%) disse ter concluído o curso em menos de 03 anos e os demais (33,3%) concluíram o curso após o prazo de 04 anos. Um número expressivo de licenciados (61,9%) afirmaram ter cursado a licenciatura ao mesmo tempo em que exerciam ocupações profissionais, apenas 38,1% disseram ter sido apenas estudante durante a graduação.

O objetivo dessa seção do questionário é de traçar um perfil sociodemográfico do egresso da licenciatura em música da UERN, lembramos que os dados apresentados são do teste piloto realizado com licenciados de outras universidades, apesar de não ser o objetivo principal do estudo, consideramos que foi importante a coleta dessas informações.

Formação acadêmica

O maior número de respondentes do teste piloto (38,1%) concluíram a licenciatura entre 2016 e 2017. Para 81% deles a licenciatura em música foi o único curso superior cursado. Mais da metade (61,1%) dos respondentes são pós-graduados ou estão cursando uma pós-graduação. O nível das pós-graduações concluídas por eles são principalmente especialização (56,3%) e mestrado (56,3%). Entre os que estão cursando, o maior número está em um programa de mestrado (25%), em segundo lugar em especializações (18,8%) e terceiro em programas de Doutorado (12,5%).

Observamos que após o término da licenciatura, 61,9% dos formados começaram a trabalhar e continuaram a estudar ao mesmo tempo, enquanto que 23,8% inseriram-se diretamente em um programa de pós-graduação atuando apenas como estudantes, e uma pequena parcela de 14,3% inseriram-se no mundo do trabalho por um tempo e depois decidiram retomar os estudos integralmente.

Para os respondentes, os maiores motivos para eles continuarem a estudar foram a necessidade de aprofundar os conhecimentos para melhor desempenhar suas profissões (33,3%) e por ser algo que sempre esteve nos projetos pessoais deles (33,3%). Além disso, alguns informaram que continuaram os estudos como uma forma de tentar aumentar as oportunidades de emprego (14,3%) e outros afirmaram ter sido uma condição para progredir na carreira (9,5%).

Daqueles que ainda não concluíram e nem estão cursando uma pós-graduação, apenas 5,6% não pretendem cursar uma. Os demais pretendem cursar uma pós-graduação pela necessidade de aprofundar os conhecimentos, por ser uma condição para progredir na carreira e por sempre ter feito parte dos seus projetos.

Primeira inserção

Após a conclusão da licenciatura em música, 42,9% disseram que não procuraram emprego porque permaneceram na mesma atividade que já exercia, isso devido mais de 60% dos licenciados respondentes desse teste terem cursado a

licenciatura ao mesmo tempo em que trabalhavam. No estudo de Alves (2009), os estudantes trabalhadores não foram incluídos nos resultados sobre inserção por ela entender que esses licenciados já pertencem à população ativa e a licenciatura em música não foi o “acontecimento biográfico” que deu início ao processo de inserção profissional desses indivíduos (ALVES, 2009, p. 257). No nosso teste piloto, dos que se inseriram no mundo do trabalho após a licenciatura, uma parcela de 19% começaram a trabalhar antes de 30 dias após a formatura, 14,3% conseguiu emprego entre 1 a 6 meses, 14,3% entre 6 meses e um ano e 9,5% não procuraram emprego porque continuou a estudar.

Em relação ao vínculo empregatício do primeiro emprego, 47,6% dos licenciados tiveram sua primeira inserção em uma empresa privada através de contrato, 28,6% tiveram sua primeira inserção através de um concurso público, 9,5% através de um contrato temporário como substituto e 14,3% como trabalhador autônomo.

No tratante às funções desenvolvidas, 47,6% atuaram em seu primeiro emprego como professores de arte/música na educação básica. Os demais exerceram em seus primeiros empregos as funções de: professor de música em escolas específicas, integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica), instrumentista de banda ou orquestra baile, regente de coro e professora de música a domicílio, menos de 2% respondentes informaram não terem atuado na área de música no primeiro emprego.

No que diz respeito a forma de acesso ao primeiro emprego, 28,6% conseguiram o primeiro emprego através de concurso público, 19% disseram terem se mantido no mesmo emprego, 14,3% através de um professor, 14,3% através de um processo seletivo, 14,3% através de um amigo, 4,8% a título individual e 4,8% continuaram a estudar.

Dessa forma, o primeiro emprego de 81% dos licenciados tinha ligação direta com o curso no qual se formaram, 9,5% disseram que seu primeiro emprego era uma atividade próxima do interesse do curso e 9,5% exerciam uma ocupação em uma área totalmente diferente do curso em que se formaram.

Mais da metade dos respondentes (52,4%) recebiam até um salário mínimo no seu primeiro emprego, os demais recebiam entre 1 e 2 salários mínimos (33,3%), 2 e 3 salários mínimos (9,5%) e 3 a 4 salários mínimos (4,8%).

Ao perguntar sobre quanto tempo os licenciados permaneceram no seu primeiro emprego, 47,6% disseram ter permanecido entre 1 e 2 anos, 9,5% ficaram menos de 1 ano, 4,8% permaneceram de 3 a 4 anos e 38,1% estão até hoje. Quando questionados

sobre quantos empregos tiveram desde o fim da licenciatura até hoje, 38,1% tiveram quatro ou mais empregos, 23,8% tiveram três empregos, 23,8% tiveram dois empregos e 14,3% tiveram apenas um emprego.

Trajetória de inserção

Em relação ao número de vezes que estiveram desempregados após o término da licenciatura em música, 61,9% disseram que nunca ficaram desempregados e 38,1% disseram ter passado por essa fase de desemprego apenas uma vez após a formação. O maior período de desemprego identificado foi de 16 meses, dentre os que passaram por esse período apenas 14,3% receberam auxílio do governo (seguro desemprego).

Quando questionados se deixaram o primeiro emprego e o motivo, 23,8% disseram não terem deixado o primeiro emprego, entre os 76,2% que deixaram, percebemos que a maioria (71,5%) deixaram voluntariamente por diversos motivos, um emprego melhor (47,1%), motivos acadêmicos (4,8%), mudança de cidade/estado (4,8%), baixa remuneração (9,5%) e para estudar para concurso público federal (4,8%). Após terem deixado o primeiro emprego, 52,4% afirmaram terem conseguido imediatamente outro emprego, uma pequena parcela assumiu um concurso público (4,8%), outros permaneceram empregados pois tinha um segundo emprego (4,8%), e outros ficaram desempregados por um período (4,8%).

Dentre os licenciados respondentes, apenas 9,5% não obtiveram um segundo emprego, entre os que obtiveram, 38,1% conseguiram seu segundo emprego através de um processo seletivo, 28,6% através de concurso público, através de familiares (4,8%), de amigos (4,8%), criou uma empresa (escola de música, estúdio de gravação etc.) (4,8%) e através de autoproposta (divulgação do trabalho em redes sociais) (4,8%). Em relação ao cargo/função desempenhada no segundo emprego, 42,9% atuavam como professor de Artes/música na educação básica, 23,8% como professor no ensino superior, 9,5% como professor de música em projetos sociais, 9,6% em escolas específicas de música, 4,8% em funções fora da área de formação (p. ex.: vendedor).

No tratante ao vínculo empregatício do segundo emprego, 28,6% tiveram vínculo de servidor público concursado, 23,8% servidor público em contrato temporário, substituo ou designado, 23,8% contratado por empresa privada, 4,8% emprego temporário, 4,8% autônomo e 4,8% empresário ou microempresário.

A relação entre o segundo emprego e o curso de formação para a grande maioria (81%) possui relação direta, para uma pequena parcela, era uma ocupação numa área de atividade próxima ao curso (4,8%) e uma atividade totalmente diferente da área do curso (4,8%). Em relação ao tempo que permaneceram no segundo emprego, 4,8% permaneceram menos de um ano, 38,1% permaneceram entre 1 e 2 anos, 9,5% entre 2 e 3 anos e 4,8% mais de 4 anos e 33,3% permanecem até hoje.

Desse total, 33,3% deixaram o segundo emprego em busca de um trabalho melhor, 4,8% deixaram o segundo emprego para cursar um doutorado, 4,8% foram demitidos, 9,5% o contrato encerrou e 38,1% não deixaram o segundo emprego. Entre aqueles que deixaram o segundo emprego, 38,1% conseguiram outro emprego imediatamente, 4,8% ficaram desempregado por um longo período, 9,6% não ficaram desempregados por terem outro emprego.

Mais da metade dos respondentes que tiveram um segundo emprego recebiam acima de 2 salários mínimo, sendo 23,8% entre 2 e 3 salários, 23,8% entre 3 e 4 salários e 9,5% acima de 5 salários mínimos.

Atualmente, mais da metade (52,4%) possuem apenas um emprego, 19% possuem dois empregos e 23,8% possuem três empregos ou mais, uma pequena parcela de 4,8% não possuem emprego. Dentre as funções mais desempenhadas estão: professor (a) de artes/música na educação básica (61,9%), professor (a) no ensino superior (23,8%), instrumentista de banda ou orquestra baile (19%), professor (a) de música em escolas específicas (14,3%) e professor de música em projetos sociais (9,5%). Percebemos a predominância do exercício do magistério entre os licenciados.

No que diz respeito a relação entre o atual emprego e seu curso de formação, 90,5% disseram que o seu atual emprego é uma ocupação diretamente ligada ao curso de formação. Uma pequena parcela (9,5%) possui empregos próximos a sua área de formação, bem como empregos sem nenhuma relação com a área de formação (9,5%) e 4,8% atualmente não possuem emprego. Quanto ao tempo de vínculo com o atual emprego notamos que a maioria estão em seus empregos entre 1 e 4 anos e 47,6% já estão nele a mais de 4 anos.

O maior número de licenciados (42,9%) obteve o seu atual emprego através de concurso público, em segundo lugar vem os que conseguiram o atual emprego através de um processo seletivo (33,3%), seguidos pelos que conseguiram através de amigos (23,8%).

Os respondentes desse teste piloto foram egressos provenientes dos cursos de licenciatura em música de diferentes universidades, UFRN (47,7%), UFCA (14,4%), UFC (14,4%), UFPE (4,8%), UFMT (4,8%), UECE (4,8%) e Escola de Música e Belas Artes do Paraná (4,8%).

Fonte: Os autores (2019)

Verificamos que o percurso de inserção dominante entre esses licenciados foi o da inserção diferida em um emprego estável (29%), relembramos que essa categoria é destinada aqueles egressos que demoraram a conseguir um emprego estável através de concurso público, e antes de conseguirem passaram por outros empregos sem estabilidade. 19% estão no percurso de estabilidade na precariedade (estabilidade, porém através de empregos instáveis) e 4,8% estão no percurso de inserção precária



(estão alternando entre empregos instáveis, estágios, bolsas e desemprego). Um dado que nos chamou bastante atenção foi a porcentagem daqueles que se inseriram no mundo do trabalho antes ou durante a licenciatura em música (48%).

Considerações

Por fim, nesse artigo realizamos uma breve análise dos dados parciais obtidos através de uma aplicação piloto do instrumento de coleta de dados da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) sobre os Percursos de inserção profissional dos egressos da licenciatura em música da UERN. Assim como no estudo de Alves (2009) a tipologia sobre os percursos de inserção criados pela autora só poderiam ser analisados daqueles que se inseriram após a conclusão da graduação, já que a própria autora considera que aconteceu a inserção profissional quando após “concluída a licenciatura, os diplomados começam a procura do primeiro emprego”. Dessa forma, dos 21 licenciados que responderam ao piloto, apenas 11 foram se encaixaram em um dos percursos criado por Alves (2009).

Com os enunciados dispostos no questionário, além de obter dados sociodemográfico e sobre a formação continuada desses egressos, pretendíamos traçar uma trajetória profissional de cada egresso, analisando desde o seu primeiro emprego ao seu atual com a intenção de desvelar os percursos de inserção percorridos por cada um deles. Para isso fizemos os mesmos questionamentos sobre o primeiro, o segundo e o atual emprego. Porém, com a aplicação piloto notei que faltou algumas questões relevantes para que isso fosse possível, a questão sobre o vínculo que o egresso teve em cada emprego não foi elaborada visando o atual emprego, apenas o primeiro e o segundo, o que dificultaria chegar ao dado desejado, tendo em vista que essa informação teve que ser deduzida de outras questões, o que tornou a análise dos dados mais complexas.

Dessa forma, a partir dos dados revelados pela aplicação piloto, repensamos os objetivos da nossa pesquisa, e refletimos sobre qual conceito de inserção profissional adotar, levando em consideração se incluiríamos ou não na nossa pesquisa os egressos que se inseriam no mundo do trabalho antes e durante a graduação. Com a decisão de incluir esse público, foi preciso repensar o questionário, que passou de 53 para 75 enunciados, buscando informações agora também sobre as experiências profissionais que os egressos tiveram antes e durante a licenciatura em música, sendo assim, a aplicação piloto do questionário foi de fundamental importância para a continuidade e um melhor direcionamento da nossa pesquisa.

Referências

ALVES, Maria Natália de Carvalho. **Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da universidade de lisboa**. 2007. 626 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Cap. 2.

ALVES, Natália. **Inserção Profissional e Formas Identitárias**. Lisboa: Educa | Ui&dce, 2009. 341 p.

DANNA, Cristiane Lisandra. **O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na Pesquisa qualitativa em educação**. In: I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL. 16. 2012. Blumenau. Anais. Biblioteca Universitária da FURB. p. 8.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná'** 31/10/2016 241 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre
Biblioteca Depositária: LUME REPOSITÓRIO DIGITAL - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.124-135, 31 mar. 2012. Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF.

VERNIÈRES, M. (1993). **Formation Emploi. Enjeu économique et social**. Paris : Cujas.

VERNIÈRES, M. (1997). **L'insertion professionnelle: analyses et débats**. Paris: Economica.

VINCENS, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. In: **Formation Emploi**. N.60, 1997. pp. 21-36;

Sobre os AUTORES

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Libras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras –PB. E-mail: adriana.korrea@gmail.com

Adriana Sidralle Rolim-Moura

Doutora em Linguística, na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, e-mail: adrianasidralle@hotmail.com

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

Doutor em Educação; Docente da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba/Coordenador do Grupo de Extensão, Pesquisa Sociedade e Educação do Campo: com ênfase nas políticas públicas municipal e estadual - GEPSEED/afonsows27@gmail.com.

Alexandre Augusto Cals e Souza

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (2001), Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade do Estado do Pará (1999), Professor Efetivo da Universidade Federal do Pará, do Campus Universitário de Abaetetuba - Baixo Tocantins, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó (GEPEAMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins (GEPEBATO) E-mail: alexandre@ufpa.br

Alexandre Martins Joca

Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (Campus de Cajazeiras), atuando na área de arte-educação, relações étnico raciais e diversidades. É professor colaborador do Programa de Pós-graduação PROFLETRAS (UFCG - Campus de Cajazeiras, nas disciplinas: Linguagem, práticas sociais e ensino; Ensino e texto) Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

Aline Gonçalves Batista da Silva

Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (2019), Especialista em Educação à Distância e tecnologias educacionais pela Centro Universitário de Maringá (2016), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2014), Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2011), Pedagoga efetiva Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Abaetetuba/PA), Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins - GEPEBATO. E-mail: aline.batista@ifpa.edu.br

Ananias Agostinho da Silva

Formado em Letras/UERN, Doutor em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Docente do Profletras/UERN E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

Anne Valeska Lopes da Costa

Professora da rede municipal de Pau dos Ferros/RN, Licenciada em Música (UERN), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN), e-mail: annevaleska.musica@gmail.com.

Aparecida Suiane Batista Estevam

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Foi bolsista PIBD/RESPED, Extensionista do Programa BALE. E-mail: suianebatista@gmail.com

Belkis Souza Bandeira

Doutora em Educação pela UFPel. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: belkisbandeira@gmail.com

Bruna da Silva Cardoso

Professora Substituta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestra em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT). E-mail: brunasc@mail.uft.edu.br.

Bruna Tenório

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-Campus Abaetetuba/brunabatista021@yahoo.com.br.

Cícera Alves Agostinho de Sá

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE).

Cícera Janaína Rodrigues Lima

¹Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri- URCA (2011). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM - Pau dos Ferros-RN. E-mail: janainarodrigueslima@live.com

Cristiane Maria Nepomuceno

Professora Doutora – DCS/UEPB – NEABI/ Ex-presidente da AINPGP E-mail: crismarianepomuceno@hotmail.com

Disneylândia Maria Ribeiro

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pesquisadora Institucional do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/CAMEAM/UERN). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco. E-mail: d-landia@hotmail.com

Elaine Cristina Silva Rolim

Pedagoga pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras, em Cajazeiras - PB. Professora da Educação Básica no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Cajazeiras - PB, e-mail: elaineconsl@gmail.com

Fabiana Gomes Filgueira

Graduanda do Curso de Letras do *Campus* Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: fernanda20121@hotmail.com

Francicleide Cesário de Oliveira

Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN. Vice-Lider do GEPPE/UERN E-mail: francicleidecesario@uern.br

Francileide Batista de Almeida Vieira

Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal/RN. Email: leidaalmeid@hotmail.com.

Francisca Geny Lustosa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Coordenadora do Grupo *Pró-inclusão*: Pesquisas e Estudos

Francisco Canindé da Silva

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Prof. do Departamento de Educação no Campus Avançado de Assu/UERN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

Francisco Cleiton da Silva Paiva

Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Pau dos Ferros-RN, cleiton_paiva@hotmail.com

Francisco Elieudo de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM - Pau dos Ferros-RN. E-mail: ev_elieudo@hotmail.com

Francisco Reginaldo Linhares

estrandando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros/RN, reginaldo_linhares@hotmail.com

Giann Mendes Ribeiro

Professor Adjunto IV da UERN e EBTT do IFRN, Doutor em Música (UFRGS), e-mail: giannribeiro@gmail.com.

Gilton Sampaio de Souza

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros/RN. Atualmente é presidente da Fundação de Apoio à pesquisa do Rio Grande do Norte - FAPERN.

Isabel Pimenta Freire

Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Lisboa, Portugal, Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e-mail: isafrei@ie.ulisboa.pt

Jaqueline de Jesus Bezerra

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE).

Joyce de Sena Lima

Geógrafa formada pela Universidade do Estado do Ceará – UECE (2013). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) - UERN /CAMEAM – Pau dos Ferros – RN. E-mail: joycedesena@gmail.com

Kelvin Pablo de Souza Ferreira

Possui curso-tecnico-profissionalizante em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(2017) e ensino-médio e segundo grau pela Escola Estadual Professora Ana Julia de Carvalho Mousinho (2015). Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Construção Civil.

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN. Membro do GEPPE; Coordenadora do Canteiro Contação no Programa BALE. E-mail: keutresoes@uern.br

Marcelo Vieira Pustilnik

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. marcelo.pustilnik@ufsm.br

Maria Barbara da Costa Cardoso

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA/Especialista em Educação da rede pública do Estado do Pará/Docente da rede pública municipal de Moju/PA; Membro do GEPESEED E-MAIL: barbara.costa@csfx.org.br

Maria Caroline Pires Bastos de Araújo

Possui ensino médio pela Escola Modelo de Iguatu (2015). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo.

Maria da Conceição Costa

Doutora em Educação pela USP. Professora do Departamento de Educação, CAMEAM/UERN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CAMEAM/UERN. Membro do GEPPE/UERN.

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

Doutoranda em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente é professora contratada da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC.

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA/ Especialista em Educação da rede pública do Estado do Pará/Docente da rede pública municipal de Abaetetuba/PA; Membro do Gepeseed/msvp@ufpa.br.

Maria Gorete Paulo Torres

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia-CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: goretetorres@hotmail.com.

Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti

Possui ensino médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo.

Maria Mônica de Freitas

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica. E-mail: fontetapuya@gmail.com.

Neucivania Moura de Andrade Fernandes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Aluna bolsista PIBIC. Mossoró-RN. E-mail: neucivaniaandrade@hotmail.com

Normandia de Farias Mesquita Medeiros

Professora Dr^a da Faculdade de Educação-FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Mossoró-RN. E-mail: faraisnorma@hotmail.com

Paulo Josenberg Praxedes de Oliveira

Possui ensino médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo.

Simone Cabral Marinho dos Santos

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) e Planejamento Dinâmicas Territoriais no Semiárido - UERN /CAMEAM. Pau dos Ferros-RN. E-mail: simone.cms@hotmail.com

Tamms Maria da Conceição Morais Campos

Professora Adjunta do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/RN). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Urbanização, Políticas e Projetos Físico-Territoriais/UFERSA/Pau dos Ferros. Professora Associada do Grupo de Pesquisa de História da Cidade, do Território e do Urbanismo (HCurb/UFRN), Natal/RN e Membro do Grupo de Pesquisa do Estudos Contemporâneos do Habitat - ECoHabitat/HCurb/UFRN/Natal/RN, e do Grupo de Estudo Projetos Processos Urbanos Contemporâneos - GEPUC/HCurb/UFRN/Natal.

Sobre as ORGANIZADORAS

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Pedagoga pela UERN, com Especialização Mestrado e Doutorado pela UFRN. Pós-Doutorado no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France; docente do Departamento de Educação/UERN; líder-fundadora do Grupo GEPPE; membro do GPET; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e colaboradora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Proponente/Idealizadora e coordenadora Geral do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE); Ex-Presidente-Fundadora da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), entidade promotora dos FIPEDs. Foi membro do CTC-EB/CAPES, Aux. de Pesquisa na BNCC/MEC e consultora na área de Ensino/CAPES. Atual Presidente da Sociedade Filarmônica Pauferrense (SFP), entidade responsável pela Orquestra Filarmônica Pauferrense (OFP) e atual Secretária da AINPGP.

Maria Edneide Ferreira de Carvalho

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007). Possui Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010); Especialização em Literatura Infantojuvenil e Graduação em Letras por essa mesma Universidade. É membro do Grupo de Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (GPORT), vinculado à UERN; docente do quadro efetivo do Departamento de Letras Vernáculas, do *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia, (CAMEAM/UERN). Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Oral, Literatura de cordel, Cultura popular e ensino, literatura e ensino, metodologia da pesquisa científica.

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), linha de investigação Formação de Professores. Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Estado do Ceará/CE (2008), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes/RJ (1999). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI RIO) / RJ (1998). Professora na Pós-Graduação, no programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN); Professora na graduação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); membro do Grupo de Pesquisas e Planejamento de Ensino (GEPPE), realizando pesquisas em torno das temáticas: ética e educação, formação de professores, pedagogia humanista, avaliação educacional, didática, relações sociais (na escola, família etc), afetividade e disciplina escolar.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagens, 49
Argumentação, 78, 97, 100, 101, 102, 104, 113
Autoformação, 115

B

BALE, 23, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 144, 149, 155, 147, 149, 152
Barreiras atitudinais, 88, 96

C

Componente Curricular, 97
Currículo, 13, 137, 28, 30, 31, 34, 55, 146
Curso de Pedagogia, 49, 68, 89, 92, 99, 103, 137, 150

D

Direitos Humanos, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 112,
113, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 52
Diversidade, 101, 102, 107, 108, 110, 111, 112, 113

E

Educação em Direitos Humanos, 102, 103, 104, 105,
107, 108, 109, 113, 44, 52, 54
Educação Infantil, 92, 96, 110, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143
Egressos, 57, 59, 60, 131, 132, 133, 137, 143, 144, 145
Estágio Supervisionado, 49, 61, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
Ética, 71, 101, 107

F

Formação de professores, 61, 62, 113
Formação docente, 60, 61, 68, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 98,
99, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 137,
138, 15, 24, 29, 30, 33, 34, 53, 96

G

Gestão, 92, 173, 178, 15, 30, 31, 35, 145

H

História Oral, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48
Histórias de vida, 37, 48

I

Inclusão, 21, 101, 108, 110, 111, 36, 44, 88, 95
Interdisciplinaridade, 81, 89, 70, 74, 120

L

Letramento, 37, 38, 39, 43
Licenciatura, 13, 38, 90, 91, 100, 101, 103, 104, 105,
108, 113, 131, 132, 133
Linguística, 36, 43, 76, 77, 87, 97, 98, 113, 146, 149

M

Mediação da leitura, 115, 117, 150
Mediação leitora, 23, 114, 115, 122
Meio Ambiente, 172, 175, 178
Memória, 13, 144
Multidisciplinar, 120

N

Narrativas, 21, 38, 49, 101

P

PARFOR, 22, 61, 62

Pedagogia do oprimido, 28, 33, 34, 36, 72

Políticas educacionais, 71, 15, 55

Prática docente, 50, 58, 60, 67, 90, 93, 94, 98, 109, 137,
138, 140, 141, 142, 143, 28

Prática Pedagógica, 102

Práxis, 18, 29, 49, 51, 86, 93, 94, 95, 98, 141

Processos educativos, 158

Profissão docente, 49, 57, 60, 90, 91, 95, 96, 98, 99,
100, 138

S

Saberes docentes, 50, 52, 56, 60, 142

Subjetividade, 157, 158, 159, 162, 164, 169, 170

T

Teoria da Argumentação, 76

Transdisciplinaridade, 72, 81, 82, 87